Marianne Friese, Rita Braches-Chyrek (Hg.)

Care Work in der gesellschaftlichen Transformation

Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik



71 BERUFSBILDUNG, ARBEIT UND INNOVATION

Care Work in der gesellschaftlichen Transformation

Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik

Marianne Friese, Rita Braches-Chyrek (Hg.)

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.



Marianne Friese, Rita Braches-Chyrek (Hg.)

Care Work in der gesellschaftlichen Transformation

Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik



Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln
des Bundesministerium für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebenden
des Bandes.

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Hauptreihe, Band 71

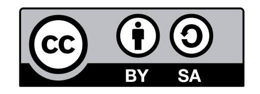
2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I72616
ISBN (Print): 978-3-7639-7261-6
ISBN (E-Book): 978-3-7639-73200
DOI: 10.3278/9783763973200

Printed in Germany



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

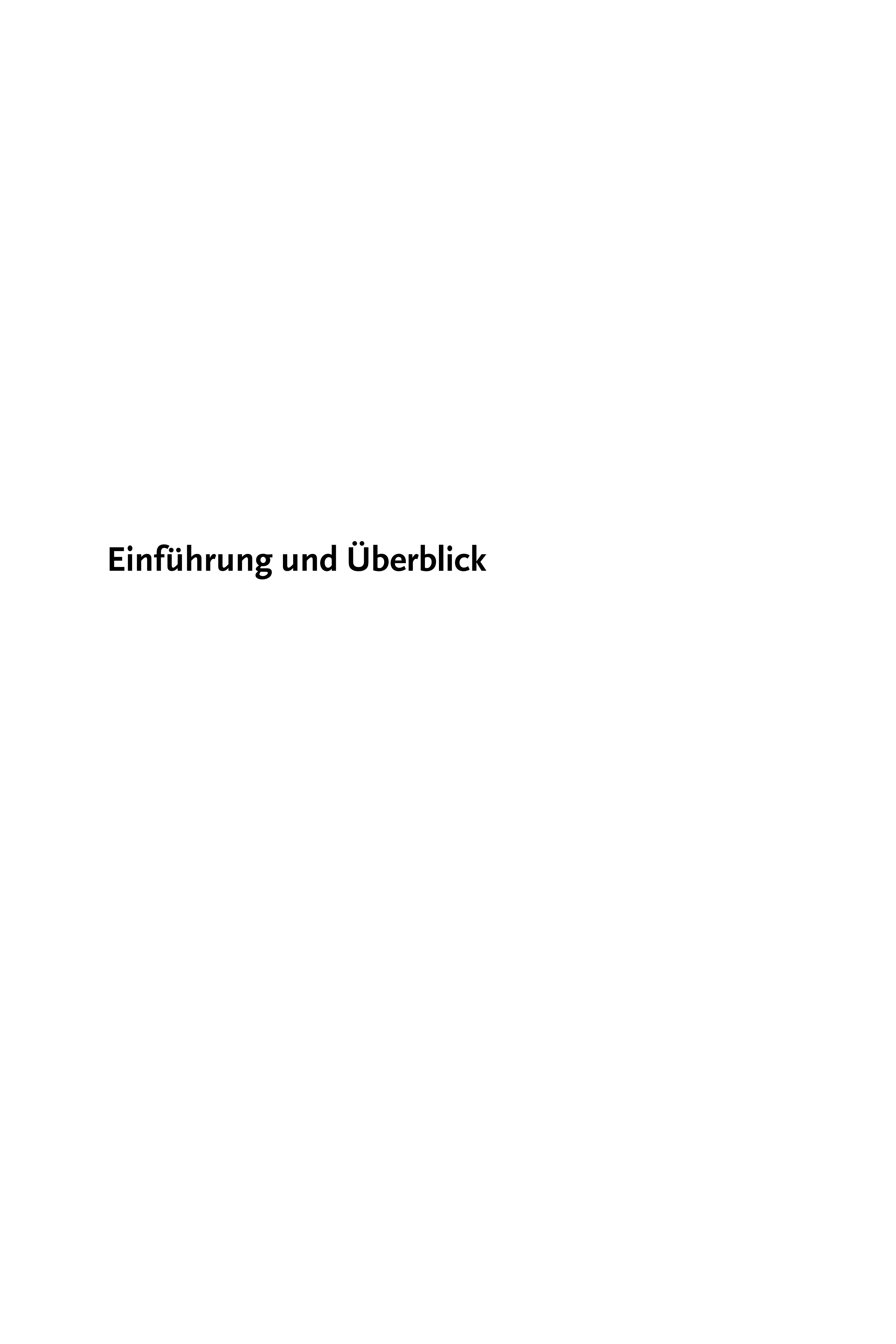
Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv Open-Library 2022*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des zugrunde liegenden Projekts OAdine (FKZ: 16TOA043) und insbesondere den Förderern der OpenLibrary 2022 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Duale Hochschule **Gera-Eisenach** | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT) (**Karlsruhe**) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** (SUB) | ULB **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Universitätsbibliothek **Paderborn** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (**Winterthur**)

Inhalt



Einführung und Überblick

Einführung

Care Work im Spannungsfeld gesellschaftlicher Transformation. Innovationen in Handlungsfeldern der beruflichen und akademischen Bildung – Einführung in den Band

Marianne Friese/Rita Braches-Chyrek

Im Care Sektor haben die Transformationen zur Dienstleistungsgesellschaft seit nunmehr drei Dekaden zu einem bemerkenswerten Beschäftigungswachstum geführt. Gründe liegen im demografisch sowie kulturell bedingten Wirtschaftswachstum der personenbezogenen Dienstleistungsberufe im Gesundheits- und Sozialwesen, in Pflegeberufen sowie in Ernährungs- und hauswirtschaftlichen Berufen. Indikatoren wie die Zunahme der älteren Bevölkerung, die Zuwanderung, die steigende Erwerbsbeteiligung von Müttern und die bildungspolitische Aufwertung der frühkindlichen Bildung sowie neue rechtliche Regelungen der Kindertagesbetreuung haben zu einer erhöhten Nachfrage nach professionell erbrachten Leistungen im Bereich der Sorgearbeit des Alltags geführt.

Der Befriedung dieser erhöhten Nachfrage nach qualitativ hochwertiger Facharbeit des Care Sektors stehen allerdings gravierende Hemmnisse entgegen. Dazu gehören zum einen der gravierende Fachkräftemangel auf allen Ebenen der Gesundheits- und Sozialberufe und zum anderen die historisch bedingten semiprofessionellen Strukturen, die aufgrund gendercodierter Ungleichheiten in den mehrheitlich von Frauen besetzten personenbezogenen Berufen wirksam sind. Diese zeichnen sich aus durch gesellschaftliche Minderbewertung der reproduktionsnahen Arbeit und demzufolge ein geringes Image der Berufe, durch fehlende ordnungsrechtliche Standardisierung und Heterogenität der vornehmlich schulberuflichen Ausbildungsstrukturen sowie durch teilweise prekäre Beschäftigungsverhältnisse, geringe Einkommen, unzureichende soziale Absicherung und fehlende nachhaltige berufsbiografische Perspektiven.

Gleichwohl entstehen im gegenwärtigen ökonomischen und gesellschaftlichen Transformationsprozess von Arbeit und (Berufs-)Bildung auch nennenswerte Zukunftsoptionen für Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Care Berufe. Innovationen begründen sich zum einen durch den Bedeutungszuwachs der personenbezogenen Dienstleistungsberufe, der bildungs- und sozialpolitische sowie berufspädagogische Reformen begünstigen kann. Dazu gehören die seit mehr als zwei Dekaden u. a. im Rahmen der europäischen Berufsbildung begonnenen (ordnungsrechtlichen) Reformen zur Durchlässigkeit und Chancengleichheit in der beruflichen

Bildung, die Entstehung neuer Leitbilder wie Inklusion, Gender und Nachhaltigkeit sowie die zunehmende Akademisierung der Care Berufe. Schließlich erzeugt auch die Transformation der Digitalisierung trotz ihrer beschäftigungspolitischen Risiken auch Chancen für Standardisierung und Qualitätsentwicklung in den personenbezogenen Berufsbereichen. Nicht zuletzt hat auch die Covid-19-Pandemie bislang zwar nicht die erhoffte materielle und tätigkeitsbezogene Aufwertung der Care Berufe gebracht, jedoch durch „symbolische Aufwertung" neue Fragen zur Professionalisierung der beruflichen (und privaten) Sorgearbeit angeregt.

Das hier kurz skizzierte Spannungsverhältnis von Care Work im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse stellt hohe Anforderungen an nachhaltige Reformen der beruflichen und akademischen Ausbildung sowie der Beschäftigungsstrukturen. Berufsbildungswissenschaft und berufspädagogische Praxis stehen vor der Aufgabe, die strukturellen, fachlichen und didaktischen Herausforderungen zu bearbeiten und Gestaltungsvorschläge zu unterbreiten.

Der vorliegende Sammelband nimmt sich dieser Forschungs- und Entwicklungsfragen in ausgewählten Handlungsfeldern der beruflichen und akademischen Ausbildung sowie der Weiterbildung an. Auf Basis von theoretischen und empirischen Befunden werden transformative Themenfelder in den Berufsbereichen Pflege, Gesundheit, Soziale Arbeit sowie Hauswirtschaft beleuchtet. Nachdem *Marianne Friese* in einem Überblick historische, systematische und empirische Entwicklungen von *Care Work im Spannungsfeld gesellschaftlicher Transformation* skizziert, werden die Ausführungen zu konzeptionellen, biografischen, curricularen und didaktischen Befunden der einzelnen Studien werden in zwei Schwerpunktbereiche – Berufliche Bildung und Beschäftigungssysteme sowie Akademische Bildung und Weiterbildung – eingeordnet. Im Folgenden werden die Struktur und die einzelnen Beiträge des Bandes erläutert.

Der Schwerpunkt *Berufliche Bildung und Beschäftigungssysteme wird durch den Beitrag von Heidrun Herzberg und Peter Alheit* zu dem innovativen Konzept der *„Community Nurse"* eröffnet. Das Konzept steht symbolisch für die Perspektive gelingender „Caring Communities", wie sie besonders in ländlichen Regionen Ostdeutschlands dringend gebraucht werden. Herzberg und Alheit erläutern Befunde aus einer qualitativen Vorstudie zur *Akzeptanz des Konzepts „Community Nurse" im Land Brandenburg* und führen diese im Kontext vergleichbarer Strategien an der Problemregion Südbrandenburg aus. Dabei identifizieren sie vier qualitativ rekonstruierte Meinungscluster: *„Reformdiskurs", „Reformpraxis", „lokale Verankerung"* und *„professionelle Enge"*, die sie hinsichtlich der Öffnung für ein modernes Community Caring analysieren. Als bedeutsam stellt sich die Argumentationsfigur „Reformpraxis" heraus.

In dem Beitrag von Denise Becka und Michaela Evans zum Thema *Wohlfahrtsproduktion und Care im digitalen Wandel* werden Perspektiven für Beruflichkeit in der Pflege diskutiert. Mit Fokus auf Altenpflege/Altenhilfe werden dabei aktuelle Entwicklungen berufsförmig verfasster Pflegearbeit in ihrer Eigenschaft als Care-Arbeit in neue (digital gestützte) Versorgungsarrangements und Sorgeverhältnisse thematisiert. Der Beitrag zeigt, dass der Fokus derzeitiger empirischer Analysen zu mög-

lichen Aufwertungs-, Abwertungs- und Polarisierungstendenzen in der Pflegearbeit in Folge von Digitalisierungen primär auf arbeitsplatzstrukturelle Veränderungen fokussiert, während deren Folgen für Beruflichkeit und für das intrapersonale Beruflichkeitsbewusstsein nicht hinreichend berücksichtig werden.

Es folgt ein Beitrag von *Karin Reiber, Jan Braun und Jutta Mohr* zur Komplex *Berufliche Bildung in der Domäne Pflege zwischen Anforderungen des Beschäftigungssystems und individueller berufsbiografischer Entwicklung*. Der Beitrag verhandelt die multiplen Anforderungen der Pflegeausbildung, die sich in vielfältigen Funktionen der Förderung beruflicher Handlungskompetenz sowie der Orientierung individueller berufsbiografischer Entwicklungsverläufe widerspiegeln, in einer verlaufsorientierten Perspektive und zeigt Reichweite und Potenziale unterschiedlicher Angebote beruflicher Bildung, aber auch Limitationen unterschiedlicher Provenienz auf. Die hohe Bedeutung beruflicher Bildung wird im Kontext der Anforderungen des Beschäftigungssystems und vor dem Hintergrund berufsbiografischer Entwicklungsverläufe unter dem Postulat der Subjektorientierung diskutiert.

Philipp Struck schließt mit einem Beitrag zu Entwicklungs- und Verbesserungsperspektiven für berufliche (Aus-)Bildungsprozesse im Gesundheitswesen an. In dem Beitrag werden die Ergebnisse einer Befragung von Auszubildenden hinsichtlich ihrer Änderungswünsche und Verbesserungsvorschläge bezüglich des Ausbildungssettings vorgestellt und eine fiktive Zukunftsvision für die Ausbildungsbedingungen entworfen, wobei insbesondere Fragen von Empathie und Wertschätzung der Lehrkräfte gegenüber den Auszubildenden als pädagogisch-didaktische Kategorien in den Blick geraten. Auf Basis der Befunde werden abschließend Schlussfolgerungen für Implikationen zur Attraktivitätssteigerung der Bildungsprozesse in den Ausbildungsberufen im Gesundheitswesen diskutiert.

Einen Perspektivwechsel zur *Sozialen Arbeit* in *Ausbildung und Beschäftigung* nimmt *Rita Braches-Chyrek* vor. Die Autorin setzt die ambivalenten Entwicklungslinien des kontinuierlichen Beschäftigungswachstums sowie die anhaltenden Ab- und Aufwertungsprozesse in den Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit mit Befunden zur berufsgruppenspezifischen Wirksamkeit von Geschlechterdiversität in Beziehung und formuliert notwendige professionspolitische Forderungen. Dabei werden die höchst differenten Qualifizierungswege, die Auf- und Abwertungsprozesse in den Arbeitsstrukturen und -prozessen der Sozialen Arbeit sowie in der akademischen Fachkräftesicherung in den Blick genommen.

Auf Basis einer *Interviewstudie mit hauswirtschaftlichen Fachkräften* wenden sich *Julia Kastrup und Alexandra Brutzer* im Folgenden der Hauswirtschaft in Zeiten von Corona zu. Dabei führen sie aus, das hauswirtschaftliche Fachkräfte, die häufig an der Nahtstelle zu systemrelevanten Bereichen tätig sind, ebenso wie Pflegeberufe von den Herausforderungen der Coronapandemie betroffen sind. Vor diesem Hintergrund werden in dem Beitrag erste Erkenntnisse zu den Herausforderungen für die Hauswirtschaft durch die Pandemie überblicksartig dargelegt und mit Ergebnissen einer eigens durchgeführten Interviewstudie untermauert.

Den Schwerpunkt *Akademische Bildung und Weiterbildung* leiten *Anna Bobe, Anke Karber und Tobias Moock ein*. In Ihrem Beitrag *Theorie und Praxis in sozialpädagogischen Bildungsgängen – Erste Strukturierungsansätze vielfältiger Verhältnisse* wird der Frage nachgegangen, wie die Verhältnisse resp. Relationen von Theorie und Praxis innerhalb eines (beruflich orientierten) Lernprozesses angeeignet werden können. Die Befunde werden auf der Basis einer Pilotstudie, die erste Hinweise auf mögliche Strukturierungsansätze der Verhältnisse aus Lehrendenperspektive hervorbrachte, dargelegt. Zugleich werden damit einhergehende Limitationen der Studie sowie zukünftig (stärker) zu fokussierende Aspekte aufgezeigt.

Manuela Liebig, Mirjam Chris und Annemarie Marx schließen mit ihrem Beitrag *„Am Ball bleiben" – Sensibilisierung für aktuelle Herausforderungen der sozialpädagogischen Praxis durch Arbeitsanalysen im Lehramtsstudium für berufliche Schulen* an. Mit dem Ziel, den Arbeitsweltbezug und aktuelle Herausforderungen der Berufspraxis in die Ausbildung von Erzieher:innen einzubeziehen und im Lehramtsstudium reflexiv zu thematisieren, entwickeln sie ein hochschuldidaktisches Konzept. In dem Beitrag wird ein Seminar vorgestellt, in dem konkrete Arbeitsanalysen und aktuelle Aufgaben von Erzieher:innen in der kritischen Auseinandersetzung mit dem bestehenden Lehrplan dargestellt werden.

Der folgende Beitrag von *Anja Walter, Martin Fritzenwanker und Martin Karstädt* zum Thema *Von Berufsfeldanalysen zum Unterricht – empirisches Material für die Bildungspraxis im Berufsfeld Gesundheit und Pflege nutzen* setzt die Diskussion fort. In dem Beitrag wird beschrieben, wie ein Forschungsprojekt und ein berufsfelddidaktisches Seminar auf Basis der empirischen Fundierung verknüpft werden. Dabei werden über Berufsfeldanalysen generierte Handlungssituationen aus drei Berufen im Berufsfeld Gesundheit und Pflege von Studierenden mithilfe berufsfelddidaktischer Modelle analysiert und reflektiert. Ein Beispiel einer solchen empirisch fundierten Lernsituation wird exemplarisch mit ausgewählten Aspekten vorgestellt und diskutiert.

Anschließend wirft N*ina Göddertz* in ihrem *Beitrag „Digitales Praxissemester – kann das überhaupt gut gehen?" – Reflexionen von Lehramtsstudierenden vor und während des Praxissemesters in Zeiten der Covid19-Pandemie* zunächst einige Schlaglichter auf Ergebnisse aktueller Erhebungen und Studien rund um ein „Studium unter Bedingungen der Covid-19-Pandemie". Sie beleuchtet im Folgenden die Situation von Lehramtsstudierenden, die kurz vor oder in einer studienbegleitenden Praxisphase sind, und gibt tiefere Einblicke in pandemiebezogene Herausforderungen für Lehramtsstudierende in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. Abschließend werden auf Basis einer Inhaltsanalyse schriftlicher Reflexionen von Studierenden aus Praxissemestern notwendige konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklungen der Lehramtsausbildung diskutiert.

In ihrem Beitrag *Systemrelevant ausbilden. Berufliches Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik und die berufliche Bildung: Der Fachkräftemangel als gesellschaftliche Aufgabe* wendet sich *Stephanie Spanu* der Frage zu, welchen Beitrag das berufliche Lehramt dazu beitragen kann, die Ausbildungskapazitäten für soziale Berufsausbildungen zu erhöhen.

Am Beispiel des Studiengangs Berufliche Bildung Fachrichtung Sozialpädagogik an der Technischen Universität Dortmund werden Berufswahlmotive nachgezeichnet, um Lösungen für die Diskrepanzen von Ausbildung und Fachkräftemangel formulieren zu können, wie bspw. die flächendeckende Ausweitung von praxisintegrierten Ausbildungsformaten, die Einführung einer Ausbildungsvergütung, die Anerkennung von internationalen Abschlüssen, die Ausweitung der Studiengänge Berufliches Lehramt mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und Nachqualifizierungsangebote.

Der folgende Beitrag von *Ursula Walkenhorst, Annika Lara Schwarze zum Thema Digitale Transformation in der Hochschullehre – Chancen und Grenzen für die Gesundheitsberufe fokussieren* befasst sich mit der durch Digitalisierung beförderten Weiterentwicklung von Disziplinen und Fächern sowie der Erweiterung der didaktischen Konzepte mit Fokus auf die Gesundheitsberufe. Vor dem Hintergrund, dass die Ausbildung der Gesundheitsberufe zu den Feldern gehört, die u. a. durch Merkmale der Körpernähe sowie durch komplexe Interaktionen gekennzeichnet sind, werden Frage nach den Chancen und Grenzen digitaler Lehre gestellt und hinsichtlich fach- und berufsfeldspezifischer Aspekte betrachtet und diskutiert.

Eine Weiterung der beruflichen Fachrichtungen nehmen *Julia Kastrup, Birgit Peuker, Marie Nölle-Krug und Simon Vollmer* mit ihrem Beitrag *Gemeinsam innovativ! – Transformative Themenfelder in der lehramtsbezogenen Ausbildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung- und Hauswirtschaft standortübergreifend lehren und lernen* vor. In dem Beitrag werden die transformativen Themenfelder Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Heterogenität und Vielfalt sowie Gesundheit mit einer besonderen Relevanz im Bereich der Lehre, in Forschungs- und Arbeitsfeldern der beruflichen Bildung und somit in der beruflichen Lehrkräfteausbildung fokussiert. Als Gestaltungsmöglichkeit für ein partizipatives Lehren und Lernen wird das Format einer Summer School vorgestellt, das exemplarisch als ein hochschulübergreifendes und laterales Lehr- und Lernkonzept vorgestellt wird.

Mit ihrem Beitrag *Weiterbildungsordnungsarbeit für Pflegeberufe. Herausforderungsangeher:innen und Schwellenkonstrukteur:innen* wenden sich *Dana Bergmann und Astrid Seltrecht* dem Bereich der Weiterbildung zu. Ausgehend von dem Befund, dass sich die Berufsausbildung in der Pflege grundlegend geändert hat, werden die Veränderungsnotwendigkeiten von pflegerischen Weiterbildungen erforscht. Durch die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Qualifizierungsanforderungen von Weiterbildungen (QUAWE)" zur Weiterbildungslandschaft im Bereich der Pflege kann sichtbar gemacht werden, dass Vertreter:innen, die an der Erstellung bzw. der Weiterentwicklung von landeseigenen Weiterbildungsordnungen beteiligt sind, auf unterschiedliche Weise Einfluss auf die Weiterbildungsmaßnahmen und -ordnungen nehmen. Mit der Zuordnung der Expert:innen als Schwellenkonstrukteur:innen und Herausforderungsangeher:innen wird es möglich, unterschiedliche Motivationen, das berufliche Selbstverständnis und die Wahrnehmungen von beruflichen Aufgaben in ihren Auswirkungen auf die (Weiter-)Entwicklung der Pflegepraxis und der Pflegebildungspraxis einzuordnen.

Für den Bereich der Weiterbildung schließen *Claudia Schepers, Johanna Krawietz und Jella Fuchs* mit ihrem Beitrag *Kollegiale Beratung für die Kitteltasche. Digitale Unterstützung eines kollegialen Feedbacksystems für die Fachweiterbildung Onkologische Pflege und den Transfer in die Praxis* an. Die Autorinnen zeigen auf, wie im onkologischen Setting Kollegiale Beratung sowohl im unterrichtlichen Geschehen in Fachweiterbildungen als auch im pflegerischen Alltag mittels digitaler Unterstützung initiiert werden kann. Der Fokus liegt auf den Herausforderungen bei der Umsetzung Kollegialer Beratung im Allgemeinen und den Lösungsansätzen, die das Projekt CAROplus-ONKO mithilfe des Design-Based Research-Ansatzes konzipiert hat.

Der hier vorliegende Sammelband *Care Work im Spannungsfeld gesellschaftlicher Transformation. Innovationen in Handlungsfeldern der beruflichen und akademischen Bildung* erweitert die bisherigen Diskurse zur Modernisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe, die im Jahre 2018 unter dem Titel *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (Friese 2018) begonnen und mit dem Sammelband *Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe* (Friese 2021) fortgesetzt wurden. Dieser Band zeichnet wichtige Transformationen in der beruflichen und akademischen Bildung nach, um Forschungs- und Entwicklungsdesiderate der gegenwärtigen sozial- und berufsbildungswissenschaftlichen Fachdebatte benennen zu können. Mit den Schwerpunktsetzungen in den Bereichen der Beruflichen Bildung und Beschäftigung sowie Akademische Bildung und Weiterbildung können die Handlungsfelder und ihre berufspädagogischen Herausforderungen auf allen Ebenen der Aus- und Weiterbildung abgebildet werden. Die Beiträge zeichnen ein facettenreiches Bild zu den Handlungs- und Professionsbedarfen im Bildungs- und Beschäftigungssystem des Care Sektors. Dabei geraten konzeptionelle und empirische Perspektiven der beruflichen und akademischen Bildung sowie berufs- und hochschuldidaktische Analysen in den Blick. Die interdisziplinären Zugänge aus arbeits-, sozial- und berufs- sowie fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven geben differenzierte Einblicke in die fächer- und berufsfeldspezifischen Entwicklungen in den Berufsfeldern Gesundheit und Pflege, Soziale Arbeit und Sozialpädagogik sowie Ernährung und Hauswirtschaft. Sie regen zugleich einen fächerübergreifenden, interdisziplinären sowie transdisziplinären Austausch zu Problemlagen und Gestaltungsaufgaben im Zuge der gesellschaftlichen Transformation an.

Wir bedanken uns bei allen Autor:innen für die anregenden Beiträge und für die gute Zusammenarbeit. Unser Dank gilt auch dem wbv-Publikation, insbesondere Frauke Heilmann und Silke Kaufmann, für die konstruktive Kooperation.

Wir wünschen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine angenehme und ertragreiche Lektüre.

Gießen und Bamberg, im August 2022
Marianne Friese
Rita Braches-Chyrek

Care Work im Spannungsfeld gesellschaftlicher Transformation. Systematische Widersprüche und Entwicklungsperspektiven

Marianne Friese

Abstract

Der Care-Sektor hat im Zuge der gesellschaftlichen Transformation, aufgrund des demografischen, sozialen und kulturellen Wandels sowie der dynamisch wachsenden Fachkräftebedarfe im Bereich der Gesundheits-, Pflege- und Sozial-, Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe einen enormen Bedeutungszuwachs erhalten. Zugleich bestehen auf allen Ebenen der beruflichen sowie akademischen Bildung erhebliche Bedarfe der Professionalisierung und Qualitätssicherung in personenbezogenen Berufsstrukturen. Der Beitrag greift diese Entwicklungen mit einem Ausblick auf Problemlagen und Entwicklungsperspektiven von Care Work im Spannungsfeld gesellschaftlicher Transformation auf. Dabei wird zunächst eine systematische Bestimmung von Care Work und ihrer ambivalenten Positionierung zwischen Risiken und Innovationen im gesellschaftlichen Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft vorgenommen. Diese Positionsbestimmung wird an der widersprüchlichen Struktur der „doppelten Vergesellschaftung" von Frauen durch Erwerbs- und Familienarbeit sowie systemimmanenter Genderberufsstrukturen entfaltet. Die Befunde werden in der Folge auf gegenwärtige Entwicklungen der digitalen Transformation sowie den pandemiebedingten Wandel der Erwerbsarbeits- und Lebenswelt bezogen. Schließlich werden transformative Entwicklungsperspektiven von Care Work auf Ebene der beruflichen und akademischen Bildung diskutiert. Im Fokus dabei stehen ordnungsrechtliche und curriculare Weiterungen sowie strukturelle und fachdidaktische Neuerungen der akademischen Ausbildung und Lehrkräftebildung für Care-Berufe.

Schlagworte: Care Work, Gesellschaftliche Transformation, Professionalisierung, Berufliche Aus- und Weiterbildung, Akademisierung/Berufliche Lehrkräftebildung

Abstract

In the course of social transformation, demographic, social and cultural change, and the dynamic growth in demand for skilled workers in the health, nursing, social, nutritional and home economics professions, the importance of the care sector has increased enormously. At the same time, there is a considerable need for professionalization and quality assurance in person-related occupational structures at all levels of vocational and academic education. The article takes up these developments with an outlook on problem situations and development perspectives of care work in the field

of tension of social transformation. First, a systematic definition of care work and its ambivalent positioning between risks and innovations in the societal transformation from an industrial to a service society is undertaken. This determination of position is unfolded on the basis of the contradictory structure of the "double socialization" of women through gainful employment and family work as well as system-immanent gender occupational structures. The findings are subsequently related to current developments of the digital transformation as well as the pandemic-related changes in the world of gainful employment and life. Finally, transformative development perspectives of care work are discussed at the level of vocational and academic education. The focus will be on regulatory and curricular changes as well as structural and didactic innovations in academic education and teacher training for care professions.

Keywords: Care Work, Social Transformation, Professionalization, Vocational Education and Training, Academization and Professional Teacher Education

Ausgangspunkt

Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes zeigen die ambivalente Positionierung von Care Work zwischen Innovationen und Modernisierungsdefiziten auf allen Ebenen der beruflichen und akademischen Bildung sowie im Beschäftigungssystem beispielhaft auf. Zugleich werden berufsbildungswissenschaftliche und berufspraktische Herausforderungen in den Handlungsfeldern von Pflege und Gesundheit, Soziale Arbeit und Sozialpädagogik sowie Hauswirtschaft und Ernährung im Zuge der gesellschaftlichen Transformation zur Dienstleistungsgesellschaft offenbart. Offensichtlich ist, dass einerseits der insbesondere durch den demografischen Wandel verursachte Bedeutungswachstum der Care-Berufe weiter zunimmt. Andererseits erweisen sich die historisch begründeten gendercodierten Berufsstrukturen, die sich durch fehlende ordnungsrechtliche Standardisierung, durch unzureichende fachberufliche Professionalisierung sowie durch ein geringes Berufsimage und prekäre Beschäftigungsverhältnisse auszeichnen, bis in die Gegenwart als nachhaltig wirksam. Auch die mit der Covid-19-Pandemie erfolgte symbolische Aufwertung der sog. systemrelevanten Berufe des Gesundheits- und Sozialwesens hat die Genderstrukturen nicht ins Wanken gebracht, im Gegenteil: Studien belegen, dass mit der pandemiebedingten Krise eher eine Verfestigung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und der damit einhergehenden ökonomischen und sozialen Ungleichheitsstrukturen sowohl auf Ebene des beruflichen Care-Systems als auch auf Ebene der mehrheitlich von Frauen im Privaten geleisteten Sorgearbeit stattgefunden hat (Friese/Braches-Chyrek 2022, S. 95 ff.).

Aus dieser Perspektive wiederholt sich mit den aktuellen Krisenerscheinungen eine historisch tief verankerte Geschlechterstruktur der gesellschaftlichen Transformation. Ursachen für diese Entwicklung liegen im Konstrukt der „doppelten Vergesellschaftung“ (Becker-Schmidt 2004) von Frauen, ein Beziehungsgeflecht, das die wechselseitige Bedingtheit von reproduktionsnaher Erwerbsarbeit und häuslicher Sor-

gearbeit sowie die damit verbundene strukturelle Geschlechterungleichheit kennzeichnet. Aus historisch-systematischer Perspektive ist von Interesse, dass genau dieses Konstrukt der „doppelten Vergesellschaftung“ und die damit verbundenen Arbeitsleistungen einerseits als Motor ökonomischer, sozialer und kultureller Transformation wirksam geworden sind und andererseits zu Modernisierungsfallen aufgrund systemimmanenter Widersprüche zwischen den gegensätzlichen Anforderungsstrukturen der Arbeits- und Lebenswelt geführt haben (Friese 2019a).

Im Folgenden werden einige historische und gegenwartbezogene Eckpunkte dieser Ambivalenzen von Care Work und Anforderungen in beruflichen und akademischen Handlungsfeldern der personenbezogenen Dienstleistungsberufe diskutiert. Mit der Betrachtung von Care Work in Zeiten von Digitalisierung und Coronapandemie werden dabei zentrale Trends und Krisenphänomene der gesellschaftlichen Transformation fokussiert.

Die „doppelte Vergesellschaftung“ von Care Work: Im Spiegel der berufspädagogischen und feministischen Forschung

Care Work in der Industriegesellschaft

Die in der feministischen Forschung zugrunde gelegte Analyse der „doppelten Vergesellschaftung“ von Frauen in Familie und Beruf und die damit verbundenen systembedingten Widersprüche hinsichtlich zeitlicher, physischer und psychischer Anforderungen sind hochaktuell und zugleich ein historisch gewachsenes Axiom (folgend Friese 2020, S. 133 ff.). Schon die Frauenbewegungen des 18. und 19. Jahrhunderts haben einen „doppelten Bildungsentwurf“ für haushälterische und höhere Bildung sowie für berufliche Ausbildung konzipiert und auch die „Doppellast“ der weiblichen Erwerbs- und Familienarbeit kritisch betrachtet. Aus Genderperspektive ist bedeutsam, das die in der Folge begonnene Konstitution der sog. „Frauenberufe“ auf der normativen Basis der „natürlich“ und „mütterlich“ konnotierten „weiblichen Kulturaufgabe“ zur Begründung von sozialen und haushälterischen Tätigkeiten in Familie und Beruf verwendet wurde (Braches-Chyrek 2013, S. 127 ff.).

Die Frauenberufskonzepte des 19. Jahrhunderts mündeten in berufspädagogische Ansätze der geschlechtlichen Trennung des deutschen Berufsbildungssystems zu Anfang des 20. Jahrhunderts ein, wobei gegenüber der Vorbereitung des dualen Systems für gewerbliche, männlich konnotierte Berufe ein Sonderweg der weiblichen Berufsschule (Essig 1928) in Form vollzeitschulischer Bildungsgänge begründet wurde. Damit wurde die Einordnung der Geschlechter in zwei Berufsbildungssysteme auf der Basis eines normativen Wertesystems der Geschlechterdifferenz sowie der Trennung von ökonomischer Produktion und sozialer Reproduktion (Fraser 2017, S. 105 ff.) und damit verbundener Minderbewertung von Sorgearbeit vorgenommen. Auch in der zeitgleich von Frauenverbänden und sozialdemokratischen Organisationen entzündeten Kontroverse um die „handwerksmäßige und fachgewerbliche Ausbildung der Frau“, die auf die Beteiligung von Frauen in gewerblichen Ausbildungsformaten und auf ord-

nungsrechtliche Regelungen zielte, wurde die gleichzeitige Wahrnehmung der Mutteraufgaben und Familienpflichten zwar kritisch gesehen, jedoch nicht infrage gestellt.

Verfestigte sich diese Genderstruktur mit der Etablierung der (bürgerlichen) Kleinfamilie und der Implementierung des männlichen Facharbeitermodells im Zuge der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wurde zugleich ein neues weibliches Leitbild der Frau konstruiert, indem ihr die für Erziehungs- und Pflegeaufgaben wichtig erscheinenden Eigenschaften als „natürlich weiblich" im Konstrukt der „Jede-Frau-Tätigkeit" zugeschrieben wurden, verbunden mit einem normativen Konzept von unbezahlter „Arbeit aus Liebe" (Bock/Duden 1977), das bis in die Gegenwart die Widersprüche der „doppelten Vergesellschaftung" mit weitreichenden Folgen für die Ungleichheit der Geschlechter reproduziert.

Die historischen Folgen dieser Positionierung sind in dreifacher Hinsicht bemerkenswert: (1) So entstand mit der Industriegesellschaft erstens eine geschlechtliche Segmentierung der Erwerbs- und Berufsbildungsstruktur entlang betrieblicher und vollzeitschulischer Ausbildungsstrukturen. (2) Gepaart mit dieser institutionellen Separierung entwickelte sich zweitens ein Wertewandel von Arbeit, indem die ehemals in der Agrar- und Subsistenzökonomie hoch bewertete generative Sorgearbeit von Frauen abgewertet und in der Folge mit semiprofessionellen Berufsstrukturen ausgestattet wurde. (3) Eine dritte Konsequenz war die Zuweisung der häuslichen (Für-)Sorgearbeit an Frauen und die damit verbundene Trennung der Sphären öffentliche Erwerbsarbeit und private Lebenswelt.

Care Work in der Dienstleistungsgesellschaft

Das ambivalente Konstrukt der „doppelten Vergesellschaftung" von Frauen mit den systemischen Widersprüchen zwischen Erwerbsarbeit und Familienarbeit setzte sich mit der beginnenden Transformation der Dienstleistungsgesellschaft in Deutschland fort (folgend Friese 2022, S. 20 ff.). Diese Analyse gilt zum einen für die Konstitutionsprozesse weiblicher Arbeit in der Deutschen Demokratischen Republik. Wenngleich die Erwerbsstätigkeit von Frauen in der sozialistischen Theorie zwar als Garant für weibliche Emanzipation und gesellschaftlichen Fortschritt galt und auch die Widersprüche der weiblichen „Doppellast" in Beruf und Familie durchaus kritisch betrachten wurden, fanden in der staatssozialistischen Theorie eine Unterordnung der Genderfragen unter dem Postulat der Erwerbszentrierung und die Fortschreibung eines konservativen Familienmodells statt (Eifler 1996, S. 538 ff.).

Auch beim Wiederaufbau der Erwerbsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland fand entgegen der im Grundgesetz festgelegten uneingeschränkten Gleichberechtigung von Frauen und Männern eine erneute Verdrängung von Frauen aus den in der Kriegswirtschaft ausgeübten Arbeitsaufgaben bei gleichzeitiger Verdrängung in die Sphäre der privaten Reproduktions- und Sorgearbeit statt. Weibliche Bildungsbiografien waren durch den weitgehenden Ausschluss aus der höheren Bildung geprägt und führten in der Folge zu einem sehr engen Berufswahlspektrum von klassischen Frauenberufen, insbesondere dem Beruf der Kindergärtnerin (Pross 1969, S. 24 ff.).

Erst infolge des Diskurses um soziale Ungleichheit und Chancengleichheit seit den 1960er-Jahren und insbesondere mit den historischen und soziologischen Studien zu Frauenarbeit und Beruf in den 1980er-Jahren entstanden sozialwissenschaftliche Analysen zum Konstrukt der „doppelten Vergesellschaftung" von Frauen als Ausdruck struktureller Geschlechterungleichheit. Neben Forschungen zur historischen Strukturiertheit der industriellen Frauenarbeit und der gewerblichen Berufsausbildung von Frauen geriet dabei auch die „andere Seite der Lohnarbeit" in den Blick. Diese Perspektive hatte eine kritische Einordnung der Reproduktionsarbeit sowie der unbezahlten Hausarbeit in die politische Ökonomie und kulturelle Verfasstheit des Kapitalismus (Kontos/Walser 1979) sowie eine theoretische Weiterung des bislang lediglich produktionszentrierten Arbeitsbegriffs zur Folge. Zugleich weiteten die Befunde zu den spezifischen Anforderungen von Haushaltsarbeit als Sorgearbeit den Blick auf semiprofessionelle Berufsstrukturen (Rabe-Kleberg 1997) in den reproduktionsnahen sog. „Frauenberufen". Mit diesen Analysen wurden neue Bestimmungen der beruflichen wie privaten Sorgearbeit eröffnet, die seit den 2000er-Jahren zu einer Intensivierung der Forschung zur Modernisierung und Professionalisierung von personenbezogenen Dienstleistungsberufen führten (Friese 2018, S. 17 ff.). Die Befunde können für gegenwärtige Entwicklungen und Zukunftsoptionen für transformative Handlungsfelder von Care Work verwendet werden.

Transformative Handlungsfelder von Care Work: In Zeiten von Digitalisierung und Coronapandemie

Beschäftigungsentwicklung und Digitalisierung

Im Zuge der Transformation zur Dienstleistungsleistungsgesellschaft seit den 1980er-Jahren und aufgrund des demografischen Wandels stellen Care-Berufe eine wirtschaftliche bedeutsame Wachstumsbranche dar, was sich u. a. an den steigenden Beschäftigten- und Ausbildungszahlen zeigt (BIBB 2021, S. 179). Mit dem quantitativen Wachstum erhöhen sich neben den Fachkräftebedarfen auch die fachlichen Kompetenz- und Ausbildungsanforderungen sowie die Ansprüche an Qualitätsentwicklung und Professionalisierung. Diesen Anforderungen stehen die gegenwärtigen Ausbildungs- und Beschäftigungsstrukturen gleichwohl noch diametral gegenüber. Es ist bemerkenswert, dass die historisch gewachsenen gendercodierten Ungleichheitsstrukturen mehr oder weniger unverändert bis in die Gegenwart gültig sind. Charakteristische Merkmale des Care-Sektors sind ein überproportional hoher Frauenanteil von ca. 80 bis 95 % (je nach Berufsbereich) (destatis 2022), die unzureichende Professionalisierung der Care-Berufe, die fehlende ordnungspolitische Standardisierung der vollzeitzeitschulischen Ausbildungsberufe, die mangelnde Wertschätzung der Sorgearbeit, die inadäquaten Einkommen sowie Teilzeitarbeit, deregulierte Beschäftigungsverhältnisse und Schwarzarbeit, die insbesondere im Privathaushalt vorherrschend ist.

Diese Prekarisierung von Care Work verstärkt sich durch die digitale Transformation. Der Forschungsstand zu Care Work 4.0 (Friese 2021, S. 13 ff.) offenbart vielfältige

Innovationen wie auch Problemlagen in Handlungsfeldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Darmann-Finck/Schepers 2021, S. 119 ff; Kastrup/Brutzer 2021, S. 199 ff.: Schepers/Krawietz/Fuchs i. d. Bd.), in der betrieblichen Bildungsarbeit und in der Personalentwicklung (Koschel/Weyland/Kaufhold 2021, S. 73 ff.; Evans/Becka 2021, S. 91 ff.), in der Hochschullehre und beruflichen Lehrkräftebildung (Walkenhorst/Herzig 2021, S. 31 ff.; Walkenhorst i. d. Bd.; Bonse-Rohmann 2021, S. 45 ff.; Göddertz/Karber 2021, S. 245 ff.; Liebig/Hauswald, 2021, S. 259; Spanu i. d. Bd.) sowie im Beschäftigungssystem der Sozial-, Pflege. und Gesundheitsberufe (Braches-Chyrek 2021a, S. 233 ff.; 2021b, S. 15 ff.; Evans i. d. Bd).

In der Gesamtperspektive sind zwar auch vielfältige positive Effekte der Digitalisierung zu verzeichnen, wie bspw. die Entlastung beim Wissensmanagement, die Unterstützung von schweren physischen Tätigkeiten in der Pflege sowie zeitliche und räumliche Optimierungen von Kommunikationswegen und Informationsaustausch zwischen Professionellen und Nutzer:innen der Dienstleistung und nicht zuletzt die Implementierung digitaler Formate im Bereich der beruflichen und akademischen Bildung, die ganz wesentlich durch die Coronapandemie beschleunigt wurde. Jedoch bestehen noch vielfältige Handlungsbedarfe.

Sowohl auf Ebene der Beschäftigten als auch im Management erweisen sich fehlende digitale Kompetenzen, unzureichende IT-Standards, mangelnde Rechtssicherheit sowie fehlende monetäre Investitionen als hemmende Faktoren der Digitalisierung. Insbesondere die fortschreitende technologische Entwicklung in der medizinischen Versorgung erfordert digitale Anpassungsqualifizierung in den nichtärztlichen Gesundheitsberufen sowohl im Bereich der patientenversorgenden Pflege und therapeutisch-präventiven als auch bei den medizinisch-pharmazeutisch-technischen Berufen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 178 ff.). Auch die durch die Telematikinfrastruktur verursachten zusätzlichen elektronischen Arbeitsaufgaben, wie bspw. die Führung von elektronischen Patient:innenakten (Pohley/Wittneben 2021, S. 63 ff.), erfordern neue Konzepte der digitalen Weiterbildung. Diese Leerstellen der digitalen Kompetenzentwicklung von Beschäftigten sind nachdrücklich in der Coronapandemie deutlich geworden. Spezifische Handlungsbedarfe im Care-Sektor bestehen zudem hinsichtlich der Förderung berufsethischer Kompetenzen der in Gesundheits- und Sozialberufen charakteristischen menschenorientierten Arbeit. Auszuloten für digitale Kompetenzansätze sind die für personenbezogene Arbeit charakteristischen Ambivalenzen zwischen (ökonomischen) Nutzeffekten der Organisation und den berufsethischen und sozialen Anforderungen an die Beschäftigten, die durch Digitalisierung verstärkt werden. Zur Umsetzung dieser Perspektiven ist eine Abkehr vorzunehmen vom vorherrschenden Technikparadigma zugunsten einer ganzheitlichen Sichtweise auf digitale Kompetenzen, die technische, ökonomische und soziale sowie ethische Aspekte umfassen.

Besonders ungünstig für die Beschäftigungsentwicklung ist der Trend der Ausweitung von Onlineplattformen, die alltags- und personenbezogene Sorge- und Pflegeleistungen sowie die Vermittlung von „billigen“ Arbeitskräften ohne arbeitsrechtliche Absicherung der Dienstleistenden und Sicherung von fachlichen Qualitätsstandards

anbieten. Als Spitze des Eisberges der Prekarisierung kann das sich gegenwärtig rasant entwickelnde Live-in-Betreuungsmodell gelten, das eine Vermittlung der 24-Stunden-Betreuung in Privathaushalten über Agenturen vorsieht. Vergleichende Studien aus der Schweiz, Österreich und Deutschland zeigen, dass die Agenturen im Rahmen eines weit verzweigten transnationalen und digitalisierten Netzwerks agieren und vornehmlich Sorgearbeiterinnen aus Osteuropa in westeuropäische Privathaushalte älterer Menschen vermitteln, weitgehend basierend auf Leiharbeit und Soloselbstständigkeit sowie ohne Ausstattung von Arbeitsschutzrechten (Aulenbacher/Lutz/Schwiter 2021, S. 238 ff.). Genau dieser Trend der Schwächung regulierter Beschäftigung verstärkt sich gegenwärtig durch die krisenhafte Beschäftigungsentwicklung aufgrund der Coronapandemie.

Diese Genderberufsstrukturen des Care-Sektors gelten auch branchenübergreifend. Bislang sind Frauen in MINT-Berufen sowie in Leitungsfunktionen der Wirtschaft deutlich unterrepräsentiert. Der berufs- und funktionsübergreifende Gender-Pay-Gap (der Verdienstabstand zwischen Männern und Frauen in Deutschland) ist zwar seit 2012 gesunken, jedoch mit einem Lohngefälle von 18 % im Jahr 2021 weiterhin wirksam (destatis 2022). Historisch beharrlich ist der Gender-Time-Gap. Es ist bemerkenswert, dass das vorherrschende Arbeitszeitmodell noch immer das 1,5-Personen-Modell ist, welches den männlichen „Hauptemährer" und die weibliche „Zuverdienerin" adressiert (Friese 2018, S. 17 ff.). Bedeutsam ist, dass diese Genderstrukturen im gesamten Lebensverlauf weitreichende Folgen für die monetäre Benachteiligung bis hin zur Altersarmut von Frauen haben. Auch in der Familienpolitik, speziell hinsichtlich der geschlechtlichen Verteilung bei der Inanspruchnahme von Elternzeit und insbesondere in der Coronapandemie, hat sich der Gender-Time-Gap wesentlich zu Ungunsten der Frauen ausgewirkt (vgl. Friese/Braches-Chyrek 2022, S. 95 ff.).

Care Work in der Coronapandemie

Neben der digitalen Transformation hat sich die coronabedingte Krise als eine der größten Herausforderungen für den Umbau der Arbeitswelt und für die Neubestimmung des Geschlechterverhältnisses in Familie und Beruf herausgestellt. Innerhalb dieses Szenariums kommt der Entwicklung der Sorgearbeit in zweifacher Hinsicht ein zentraler Status mit systemrelevanter Bedeutung zu. Dieser bezieht sich zum einen auf die beruflich erbrachte Sorgearbeit in Pflege, Sozial- und Gesundheitsberufen, die gegenwärtig eine zunehmende mediale Anerkennung erhalten hat, zum anderen auf die häusliche Sorgearbeit, der bislang weniger öffentlich applaudiert wurde, was u. a. dadurch begründet ist, dass die privat erbrachte Reproduktionsarbeit nach wie vor weniger gesellschaftliche Aufmerksamkeit erlangt. Auch wenn während des Homeoffice in Videokonferenzen zeitweise auch die ansonsten verborgene Sorgearbeit bspw. durch Präsenz von Kindern erkennbar war (Degele 2020), hat diese Sichtbarkeit nicht zu einer substanziellen Neubewertung der Arbeit im Privaten geführt. Gemeinsam ist den beiden Bereichen der Care Arbeit, dass trotz des unterschiedlichen Grades der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit bislang unzureichende bildungspolitische Initiativen und berufsbildungswissenschaftliche Studien bestehen, die eine Neubewertung der re-

produktiven Sorgearbeit im Transformationsprozesse der Dienstleistungsgesellschaft und eine Neubestimmung der Genderstrukturen in Arbeit und Familie vornehmen.

Gleichwohl existieren Befunde, die Hinweise auf Auswirkungen der Coronakrise für die Struktur der Sorgearbeit in Erwerbsarbeit und Lebenswelt geben. Auf Ebene der Ausbildungs- und Beschäftigungsstrukturen haben sich diejenigen Belastungsfaktoren verstärkt, die auch vor der Krise bestanden. Verstärkt durch die Coronapandemie haben sich der seit zwei Dekaden vollzogene Rückgang der Ausbildungszahlen sowie die ebenfalls weiter sinkende Beteiligung von Frauen an der dualen Ausbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 166 ff.). Demgegenüber hat sich der in der letzten Dekade begonnene Trend der Zunahme von schulberuflichen Ausbildungen fortgesetzt. Die Bildungsberichterstattung von 2022 weist für die Einmündung in Ausbildungsgänge der Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe die größten Zuwächse aus, wobei Unterschiede zwischen den Bundesländern und zwischen den einzelnen Ausbildungsberufen existieren. Die größte Zunahme zwischen 2012 und 2020 verzeichnen die Erziehungs- und Kinderpflegeberufe (+16 %), gefolgt von den Berufen des Gesundheitswesens (+14 %,). Diese Entwicklung lässt sich einerseits mit einer verbesserten Ausbildungsmarktsituation im dualen Bereich erklären, die zu einem Rückgang in den Assistenz- und BBiG/HwO-Ausbildungen führte, andererseits mit dem Ausbau frühkindlicher Betreuungsangebote und dem steigenden Bedarf an Dienstleistungen in Erziehungs- und Gesundheitsberufen. Zugleich bleibt diese positive Entwicklung der Ausbildungszahlen immer noch weit hinter der Nachfrage nach qualifiziertem Personal zurück (ebd., S. 177 ff.), wobei die steigenden Fachkräftebedarfe in besonderem Maße in den neuen Bundesländern zu verzeichnen sind (BIBB 2021, S. 175).

Fortgesetzt in der Pandemie hat sich auch die Schrumpfung des Übergangssystems, wodurch die im Übergangssystem dominant vorherrschenden Zielgruppen, junge Männer mit schwachen oder fehlenden Schulabschlüssen sowie mit Migrationshintergrund und daneben auch junge Frauen in Assistenz-, Helferinnen- und Rehabilitationsberufen des Care-Sektors, von der Coronakrise besonders betroffen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 167 f.). Auch der gravierende und weiter steigende Fachkräftemangel in geringer qualifizierten Berufsbereichen des Sozial- und Gesundheitswesens sowie im Hotel- und Gaststättengewerbe konnte durch die Ausweitung der Ausbildungszahlen nicht abgemildert werden (ebd.). Die Entwicklung der Ausbildungszahlen während der Coronakrise spiegelt sich schließlich auch im Berufswahlverhalten wider. Zu beobachten ist, dass die stark eingeschränkten Möglichkeiten der Berufsorientierung während der Pandemie zu Schwierigkeiten bei der Klärung beruflicher Perspektiven geführt haben. Jugendliche haben ihre Berufswahlentscheidungen hinausgezögert und sind, je nach Schulabschlussniveau, entweder in weiterführende Schulen eingemündet oder im allgemeinbildenden schulischen Bildungssystem verblieben (vgl. ebd.).

Zugleich ist bemerkenswert, dass das historisch tradierte geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten auch in Transformationsprozessen und Krisenzeiten konstant bleibt. Trotz besserer Schulabschlüsse und der vermehrten Studienneigung von Frauen

entscheiden sich junge Frauen vornehmlich für vollzeitschulische Bildungsgänge im Gesundheits- und Sozialwesen (2/3 Frauenanteil), während junge Männer überwiegend in gewerblich-technische Berufe des dualen Systems (2/3 Männeranteil) einmünden (BIBB 2019, S. 10).

Zwar bestehen gegenwärtig aufgrund der hohen Fachkräftebedarfe in MINT-Berufen wie auch im Sozial- und Gesundheitswesen gute Chancen für ein erweitertes Berufswahlspektrum für beide Geschlechter. Diese Optionen werden jedoch von der jungen Generation bislang nur unzureichend wahrgenommen. Nach einer OECD-Studie (2020) fokussieren sich die Jugendlichen nach wie vor mit ca. 50 % auf wenige Berufe, wobei die Berufswünsche deutlich von Geschlechts- sowie von sozialer Zugehörigkeit abhängig sind. Während sich bspw. 15-jährige Mädchen in Deutschland als Lehrerin, Ärztin, Erzieherin oder Psychologin sehen, sehen sich Jungen als IT-Spezialist, Industrie- und Automechaniker, Polizist oder Lehrer. Diese geschlechtsspezifischen Berufswahlmuster begünstigen die Fortschreibung historisch tradierter Berufsstrukturen im Zuge der Neuorganisation von Arbeit und Bildung. Ein dringender Handlungsbedarf besteht darin, die gendercodierten Berufswahlmuster kritisch in (berufs-)schulische und betriebliche Ansätze der beruflichen Orientierung einzubeziehen und neue geschlechtersensible Ansätze in pädagogischen Handlungsansätzen zu verankern. Aufgrund des Fachkräftemangels und der beharrlich anhaltenden Geschlechterstruktur besteht spezifischer Handlungsbedarf, die berufliche Orientierung in den Care-Berufen der Pflege und im Erzieher:innenberuf zu intensivieren.

Auch auf Ebene der Beschäftigung ist davon auszugehen, dass sich die skizzierten beruflichen Genderstrukturen durch die Coronakrise insgesamt tradiert bzw. verschärft haben. Indikatoren sind zum einen eine deutliche Tendenz der Verdrängung von Frauen am Arbeitsmarkt (Stabsstelle Gleichstellung 2020); zum anderen hat sich der Gender-Time-Gap, der Unterschied zwischen Männern und Frauen hinsichtlich der durchschnittlich geleisteten Erwerbsarbeitszeit, deutlich vergrößert (Kohlrausch 2021, S. 767). Gründe für die Reduzierung der Arbeitszeit von Frauen liegen insbesondere in den mehrheitlich von Frauen erbrachten familiären Betreuungs-, Erziehungs-, Bildungs- und Pflegearbeiten in den Lockdowns (BiB 2021). Mit dieser wechselseitigen Abhängigkeit von Zeitreduktion der Erwerbsarbeit und Übernahme familiärer Sorgearbeit durch Frauen haben sich die historischen ineinandergreifenden Strukturen des Gender-Time- und des Gender-Care-Gaps verfestigt.

Des Weiteren sind im Wandel der Arbeitsorganisation ebenfalls erhebliche zeitliche, physische und psychische Mehrbelastungen unter Coronabedingungen zu verzeichnen. Dazu gehören die immensen zusätzlichen Belastungen des medizinischen, pflegerischen und versorgenden Personals wie bspw. Aneignung und Umsetzung von Arbeitssicherheits- und Hygienevorschriften, von Fachwissen zum Covid-19-Virus sowie von neuen digitalen Formaten der Arbeitsorganisation und Kommunikationswege und nicht zuletzt die Bewältigung der psychischen Belastungen wie bspw. die Angst vor der eigenen Ansteckung etc. (Friese/Braches-Chyrek 2022, S. 95 ff.; Kastrup/Brutzer i. d. Bd.). Auch die bereits vor der Krise wirksamen Faktoren wie Arbeitszeitverdichtung, Zeitdruck, Personalverknappung bei steigenden Qualitätsansprüchen (bspw. durch Be-

deutungszuwachs der frühkindlichen Bildung, Aktivierung in der Pflege, gestiegene Erwartungen an nachhaltige Ernährung und hauswirtschaftliche Versorgungsleistungen) erhöhen den Druck auf Kompetenzanforderungen der Arbeitskräfte, die dafür nicht entsprechend ausgebildet sind oder die ihre in der Ausbildung vermittelten Kompetenzen nicht unter den restriktiven Rahmenbedingungen des Care-Sektors entfalten können.

Neben dem pandemiebedingten Wandel auf der betrieblichen Ebene sind zudem veränderte Berufsstrukturen durch das Homeoffice entstanden, das neben neuen Potenzialen der Arbeitsorganisation auch nachteilige Gendereffekte erzeugt hat (Friese/Braches-Chyrek 2022, S. 95 ff.). Zu nennen sind neben den für beide Geschlechter geltenden negativen Faktoren wie bspw. fehlende technologische Ausstattung, fehlende Schulungen, beengte Wohnverhältnisse sowie Terminverdichtung und soziale Isolation insbesondere die Mehrbelastungen von Frauen aufgrund der gleichzeitig zu bewältigenden Aufgaben der Erwerbsarbeit, Pflege, Betreuung und des Homeschoolings etc. Zudem hat sich der durch die Digitalisierung forcierte Trend, private Dienstleitungen durch Onlineformate bzw. die Vermittlung von Care-Arbeitskräften anzubieten, durch die Pandemie verstärkt (Thiessen 2021, S. 4). Mit diesen Entwicklungen der Coronakrise wiederholen sich zwei strukturelle Effekte der Geschlechterungleichheit an der Schnittstelle von Lebenswelt und Beruf. So zeichnen sich mit dem neuen digitalen Homeoffice einerseits Parallelen zur historischen Heimarbeit ab, die stets zu einem Großteil von Frauen aufgrund der Notwendigkeit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf unter höchst prekären Arbeitsbedingungen geleistet wurde. Mit der Entlastung von Familien durch flexibel einsetzbare „Sorgearbeiterinnen" im Privathaushalt werden andererseits Prozesse der beruflichen Semiprofessionalisierung und Prekarisierung von Care Work erneut verstärkt.

Transformative Entwicklungsperspektiven von Care Work

Ordnungsrechtliche und curriculare Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung

Die skizzierten Risiken von Care Work im Zuge gesellschaftlicher Transformation stellen vielfältige Herausforderungen an berufswissenschaftliche und berufspädagogische Innovationen. Es ist zu erwarten, dass das Wirtschaftswachstum der Care-Branche wie auch der sich vollziehende Wandel einer subjekt- und kompetenzorientierten Arbeitswelt, gepaart mit den sich verstärkenden wirtschaftlichen Krisenerscheinungen, zu veränderten gesellschaftlichen Bewusstseinsstrukturen hinsichtlich der Bedeutung von reproduktiver Arbeit als Grundstein der Sicherung von Wohlfahrt und Systemerhalt führen. Diese Entwicklung ist zudem in einen gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess einer reflexiven Modernisierung (Beck 1986) einzuordnen, der vielfältige und komplexe Wissens- sowie Kompetenzanforderungen an Individuen und (Berufs-)Bildungssysteme sowie an Professionalisierung des pädagogischen Personals stellt. Für diese Prognose zeichnen sich verschiedene (berufs-)bildungs- und sozialpoli-

tische Indikatoren ab, die für die Modernisierung von Care Work und ein gerechteres Geschlechterverhältnis geltend gemacht werden können.

Neben der im sozialwissenschaftlichen und (berufs-)bildungspolitischen Diskurs seit den 2000er-Jahren begonnenen Hinwendung zu Fragen von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, die neue Leitbilder wie Inklusion, Nachhaltigkeit und Gender in der (Berufs-)Bildungslandschaft implementiert hat, können als begünstigende Faktoren für die Modernisierung der Ausbildungsstrukturen die im Rahmen der europäischen Berufsbildung entstandenen ordnungsrechtlichen und curricularen Reformen für Durchlässigkeit in den Systemen der beruflichen Bildung benannt werden. Wurde in den 1990er-Jahren noch die Dualisierung jeglicher Berufsausbildungen unterhalb der Hochschulbildung gefordert, zielten die Reformdebatten seit den 2000er-Jahren eher darauf, jeweilige Stärken und Schwächen der dualen sowie schulrechtlichen Ausbildungsprinzipien auszuloten und Kooperation sowie strukturelle Durchlässigkeiten zwischen den Systemen herzustellen (Friese 2018, S. 26 ff.). Während zu den positiven und transferfähigen Effekten des dualen Systems zweifellos die bundesweite Regelung des Berufsbildungsgesetzes unter Beteiligung aller Sozialpartner, die im Berufsbildungsgesetz (BBiG) einheitlich geregelte Standardisierung der Ausbildungsqualität, der Theorie-/Praxisbezug im Rahmen der Lernortkooperation und insbesondere die Finanzierung der Ausbildung durch die Wirtschaft gehören, können curriculare und didaktische Prinzipien des Schulberufssystems wie bspw. Lebensweltbezug und soziale Kompetenz als Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz als spezifische Stärken gelten.

Der Transfer der begünstigenden Faktoren und die Steigerung der Attraktivität der Care-Ausbildungsstrukturen werden vor dem Hintergrund des enormen Fachkräftebedarfes seit geraumer Zeit diskutiert. Als impulsgebend für mehr Geschlechtergerechtigkeit und für eine veränderte bildungspolitische Sicht auf das Bedingungsgefüge von beruflicher und familiärer Arbeit kann zum einen die mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahre 2005 verankerte Teilzeitberufsausbildung für junge Menschen mit Familienpflichten wie Kindererziehung oder Pflege von Angehörigen gelten, die mit dem Berufsbildungsmodernisierungsgesetz (BBiMoG) ratifiziert und mit dem Ziel der Inklusion auf leistungsschwächere Jugendliche, Menschen mit Behinderungen und Lernbeeinträchtigung ausgeweitet wurde (Friese 2019b, S. 18 ff.). Mit dieser Ausweitung knüpften die Regelungen einerseits an das Lernfeldkonzept von 1996 an, das neben beruflichen Handlungskompetenzen auch die Bewältigung privater Lebenssituationen einbezog. Andererseits zielten auch Regelungen wie die Einbeziehung vollzeitschulischer Ausbildung in das BBiG, die Zulassung von Berufsfachschulabsolvent:innen durch Kammern, die Externenprüfung sowie gestufte und modularisierte Ausbildungskonzepte auf Verschränkungen zwischen dualen und vollzeitschulischen Ausbildungsprinzipien wie auch auf Durchlässigkeit zum Übergangssystem, das die Inklusion geringer qualifizierter Jugendlicher in das Beschäftigungssystem ermöglicht. Auch die anhaltende Zunahme von Schüler:innen in Bildungsgängen für Helfer:innenberufe des Pflege- und Sozialwesens, die eine relativ geringe formale Qualifikation vermitteln, erfordern berufsbildungspolitische An-

sätze, die Rahmenbedingungen und Anreize für ausgebildetes Personal auf Helfer:innenebene schaffen. Da diese Bildungsgänge häufig auch von Berufsrückkehrer:innen nach der Familienphase bzw. Quereinsteiger:innen absolviert werden, sind Regelungen zur Anerkennung von Vorqualifikationen sowie zur Schaffung von Bedingungen zur Vereinbarkeit von beruflicher Tätigkeit, Ausbildung und familiären Verpflichtungen von hoher Relevanz (Friese 2018, S. 17 ff.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 179 ff.).

Als wegweisend für die Überwindung der ordnungsrechtlichen Heterogenität in den vornehmlich länderspezifisch geregelten Schulberufen kann das 2020 in Kraft getretene bundeseinheitliche Pflegeberufereformgesetz (PflBRG) gelten, das die dreistufige Pflegeausbildung in ein generalistisches Berufsprofil integriert, u. a. auch mit dem Ziel, die Flexibilität des Fachkräfteeinsatzes zu erhöhen. Zugleich wurden qualitätssichernde Prinzipien der Ausbildung, wie Maßnahmen der Standardisierung und Qualitätssicherung, Theorie-Praxis-Ausbildung in Kooperation der Lernorte Schule – Betrieb sowie der Anspruch auf eine Ausbildungsvergütung, rechtlich verbrieft. Inwieweit die neu eingeführte generalistische Ausbildung den positiven Trend der erhöhten Ausbildungsnachfrage stärkt, wird in den kommenden Jahren zu beobachten sein. Der Bildungsbericht geht für das erste Jahr der Einführung des Gesetzes von einem moderaten Anstieg aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 178 f.).

Auch mit der im Jahr 2020 vollzogenen Neuordnung der hauswirtschaftlichen Berufe wurden neue Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne auf den Weg gebracht, die eine Förderung digitaler Kompetenzen in der betrieblichen und schulischen Ausbildung berücksichtigen. Analysen zeigen, dass allerdings noch Bedarf an Nachjustierung, insbesondere hinsichtlich der Verbindung von anwendungsbezogenen und reflexiven digitalen Kompetenzen, erforderlich ist (Kastrup/Brutzer 2021, S. 201 ff). Auch der Wandel von klassischen vollzeitschulischen Formen in der Erzieher:innenausbildung in neue praxisintegrierte und teilzeitorientierte Ausbildungsgänge ist ein wesentlicher Schritt für die Durchlässigkeit dualer und vollzeitschulischer Ausbildungsprinzipien (König/Kratz/Stadler 2018: Braches-Chyrek 2021b, Karber 2014).

Transformationen der beruflichen und akademischen Durchlässigkeit wurden zudem durch die Anpassung personenbezogener Ausbildungsstrukturen an den Deutschen (DQR) und Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) hergestellt, wobei Differenzen zwischen den einzelnen Berufsbereichen bestehen. Grundsätzlich unterschieden wird zwischen ein- bis zweijährigen Ausbildungen (z. B. Altenpflegehelfer:in), die dem Niveau 3 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) entsprechen, sowie drei- und dreieinhalbjährigen Ausbildungen auf dem Niveau 4 differenziert. Eine Ausnahme stellt die Erzieher:innenausbildung auf DQR-6-Niveau dar. Zugleich wird aktuell vor dem Hintergrund des hohen Personalbedarfs in den Kindertageseinrichtungen über weitere Ausbildungsformen auf dem DQR-4-Niveau diskutiert. Neben diesen Trends in der beruflichen Bildung zeichnet sich für die Erzieher:innenausbildung und die nichtakademischen Gesundheitsberufe gleichzeitig eine Akademisierung ab (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 177). Zu Fragen der Anerkennung von Abschlüssen und Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und akademischen Bil-

dung besteht jedoch noch erheblicher Klärungsbedarf: zum einen hinsichtlich der Gleichwertigkeit von Abschlüssen des vollzeitschulischen und dualen Berufsbildungssystems und zum anderen bezüglich der Anerkennung beruflicher Abschlüsse auf den hochschulischen Bachelorabschluss.

Professionalisierung der akademischen Ausbildung und Lehrkräftebildung

Die durch Digitalisierung und Corona bedingten neuen transformativen Themenfelder stellen nicht zuletzt enorme Anforderungen an die curriculare Weiterentwicklung der Akademisierung sowie Professionalisierung des pädagogischen Personals an Hochschulen. Diese Anforderung betrifft in besonderer Weise die berufliche Lehrkräftebildung (Münk/Scheiermann 2020, S. 7 ff.), sind es doch die angehenden Lehrkräfte im beruflichen Schulwesen, die Jugendliche auf die Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels vorbereiten sollen. Für die vier nach KMK-Richtlinien definierten personenbezogenen Fachrichtungen Gesundheit und Körperpflege, Pflege, Ernährung und Hauswirtschaft sowie Sozialpädagogik können gegenwärtig (bei allen Vorbehalten aufgrund methodischer Probleme des statistischen Monitorings) ca. 40 Studiengänge an ca. 30 universitären Standorten mit äußerst heterogenen Studiengangstrukturen, unterschiedlichen Bezeichnungen sowie unzureichender curricularer Standardisierung (Friese 2018, S. 34 ff.) ausgemacht werden, wobei gegenwärtig ein Ausbau stattfindet. Bestehen vor diesem Hintergrund vielfältige Handlungsbedarfe zur Vereinheitlichung und Qualitätssicherung von Strukturen und Curricula in personenbezogenen Fachrichtungen, gilt dieses vornehmlich hinsichtlich der Verankerung von digitaler Ausbildung.

In der letzten Dekade wurden von der Kultusministerkonferenz verschiedene Richtlinien und Empfehlungen für die Implementierung digitaler Lehre in der Hochschulentwicklung erlassen (Scheiermann 2020, S. 111 ff.). Gegenüber den ordnungsrechtlichen Leitbildern fällt die faktische Implementierung der digitalen Transformation an Hochschulen und in der Lehramtsausbildung eher spärlich aus (Monitor Lehrerbildung 2018). Die Coronapandemie kann zwar als Beschleuniger der digitalen Transformation der Hochschullehre gelten. Deutlich geworden sind jedoch auch vielfältige Grenzen, wobei zum einen fehlende technische Ausstattungen und unzureichende Infrastruktur sowie zum anderen nennenswerte Defizite digitaler Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals deutlich wurden. Diese Einschätzung gilt nicht weniger für Studiengänge des Care Sektors und insbesondere für personenbezogene Fachrichtungen der beruflichen Lehramtsausbildung, in denen die Umsetzung digitaler Formate aufgrund ihrer curricularen Ausrichtung auf personenbezogene Kompetenzen an Grenzen stößt (Walkenhorst i. d. Bd).

Klärungsbedürftig sind zum einen vielfältige Strukturfragen, bspw. ob eine Vereinheitlichung von Studiengängen ein tragfähiges Zukunftsmodell sein kann oder ob differenzierte, standort- und bildungsgangbezogene Modelle mit spezifischem Kompetenzerwerb für die unterschiedlichen beruflichen Handlungsfelder der digitalen Berufsbildung zu verfolgen sind. Offen ist auch die Frage, ob Digitalisierung als Querschnittskategorie in Curricula und Modulen oder als eigenständiges, spezifisches Stu-

diengangmodell ausgestaltet werden soll. Auch hinsichtlich der Zuständigkeit der Fächer für digitale Bildung sowie der Verantwortung der Bildungswissenschaften, Berufspädagogik und Fachdidaktik besteht Klärungsbedarf (Münk 2020, S. 174 f.) Eine Fülle neuer struktureller Problemlagen der Hochschullehre ist nicht zuletzt durch die Anforderungen an die digitale Bewältigung der pandemiebedingten Lockdowns entstanden (Stifterverband der deutschen Wirtschaft 2021), wobei neben den strukturellen Schwierigkeiten auch die physischen und psychischen Belastungen für Studierende und für das Lehrpersonal in den Blick zu nehmen sind (Göddertz i. d. Bd.,).

Das Zusammentreffen von Digitalisierungsbestrebungen und pandemiebedingtem Wandel der Berufs- und Lebenswelt hat zum anderen Wissensbestände für Studiengänge der Gesundheits-, Pflege- und Sozialberufe erzeugt, die im Studium fachlich zu reflektieren sind. Das betrifft zum einen die beschleunigte digitale Verbreitung der teilweise sehr widersprüchlichen Befunde und Einschätzungen des Gesundheitssektors (bspw. im Rahmen der Gesundheitsberichterstattung durch die zuständigen Institute und Politikbereiche) und zum anderen die fachliche Auseinandersetzung mit häufig verunsichernden und falschen Meldungen zu epidemiologischen Forschungsbefunden, zu der hinsichtlich Datenschutz und technischen Restriktionen mit erheblichen Widersprüchen eingeführten Corona-Warn-App und nicht zuletzt zu Befunden zur Entwicklung von therapeutischen Pharmaka und von Impfstoff (Bonse-Romann 2021, S. 46 ff.).

Eine dringliche Aufgabe besteht des Weiteren in der Entwicklung hochschuldidaktischer Konzepte, die die mit der gesellschaftlichen Transformation entstandenen Ambivalenzen von Care Work wie auch die neuen Kompetenzanforderungen der Arbeits- und Lebenswelt in Hochschulcurricula verankern. Dazu gehören u. a. die für Care-Berufe spezifischen Anforderungen an soziale, interaktive und kommunikative Kompetenzen sowie die im Zuge der Digitalisierung erhöhten Anforderungen an rechtliche und ethische Kompetenzen. Da die digitale Transformation die für Care-Berufe charakteristische Ambivalenz zwischen (ökonomischer) Nutzenabwägung und subjektiven Bedürfnissen der Individuen verstärkt sowie neue Spannungen zwischen Rationalisierung und sozialen Professionsstandards erzeugt, sind diese „Störpotentiale und Paradoxien“ (Schütze 1996, S. 183 ff.) in Curricula personenbezogener Fachrichtungen kritisch zu reflektieren und hinsichtlich der Entwicklung von Bewältigungskompetenzen für berufliches Handeln zu bearbeiten.

Das Konzept der Lebensweltorientierung ist ein zentraler didaktischer Bezugspunkt in personenbezogenen beruflichen Fachrichtungen, insbesondere in der Sozialpädagogik (Göddertz/Karber 2021, S. 243 ff.) Neben didaktischen Leitlinien der Lebenswelt- und Handlungsorientierung sowie des situativen, selbstbestimmten und kooperativen Lernens sind in personenbezogenen Fachrichtungen zum einen methodische Kenntnisse der rekonstruktiven Fallarbeit erforderlich, die an den gesellschaftlichen und individuellen Problemlagen sowie an den risikobehafteten biografischen Statuspassagen einer äußerst heterogenen Schüler:innenschaft orientiert sind. Unverzichtbar für individuell zugeschnittene Lernsettings wie auch für eine systematische Förderplanung am Übergang Schule – Beruf sind zum anderen kooperative und

prozessorientierte diagnostische Kompetenzen (Münk 2020, S. 170), die zur interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Sonder-, Sozial- und Berufspädagogik sowie Beratung und Vernetzung weiterer Professionen befähigen. Da die digitale Transformation ebenso wie die sozialstrukturellen Auswirkungen der Coronapandemie die bereits vorhandene Polarisierung zwischen hoch qualifizierten und „abgehängten" Jugendlichen und somit soziale Ungleichheit verstärkt, sind des Weiteren kritisches Reflexionswissen sowie pädagogische Handlungskompetenzen zur Förderung von Chancengleichheit im schulischen Unterricht unverzichtbar.

In diesem Kontext kommt auch der Professionalisierung der beruflichen Orientierung im allgemein- und berufsbildenden Schulunterricht sowie im Übergangssystem besondere Bedeutung zu. Es mag erstaunen, dass Jugendliche der Generation „Digital Natives" in Deutschland, denen im internationalen Vergleich ein geringer Grad an computer- und informationsbezogenen Kompetenzen bescheinigt wird, ihre quasi naturwüchsig vorhandenen digitalen Kenntnisse nur unzureichend auf formale Bildungsprozesse der Berufsorientierung und Ausbildung anwenden. Wenn auch der Rat für Kulturelle Bildung (2019) betont, dass für Jugendliche gegenwärtig noch zwei Bildungswelten (Alltag und Schule) existieren, bestehen dringende pädagogische Aufgaben und zugleich Chancen darin, die Förderung digitaler Kompetenz verstärkt in Handlungsfelder der beruflichen Orientierung zu verankern und auf spezifische Berufs- und Lebensweltbezüge in Care-Berufen zuzuschneiden. Für diese Perspektive kann zum einen an Berufswahlstudien für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft angeschlossen werden, die bspw. über die Onlineplattformen „You Tube, TikTok und Co" (Gitter/Hafner 2021, S. 33 ff.) operationalisiert werden. Zum anderen bieten die Handlungsfelder der Care-Berufe tragfähige Optionen, sowohl Alltagskompetenz als auch soziale Dimensionen im Rahmen von Digitalkompetenz und Erziehung zur digitalen Mündigkeit zu verändern. Forschungsbefunde wie bspw. die ICLS-Studie NRW (Eickelmann/Massek/Labusch 2019, S. 13 ff.) zeigen eindrücklich auf, dass zur Umsetzung dieser Ziele auch erhebliche Investitionen in die Aus- sowie Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals vorzunehmen sind.

Eine zentrale berufsbildungswissenschaftliche Zielkategorie ist die Förderung von beruflicher Handlungskompetenz. Die mit der gesellschaftlichen Transformation zunehmenden Kompetenzanforderungen im Umgang mit Komplexität und wachsenden Unsicherheiten im Arbeitsprozess, die Hinwendung zum reflexiven Lernen, zum selbstständigen Handeln sowie zur Selbstorganisation der Handlungssubjekte wie auch die Bewältigung höchst ambivalenter Freisetzungsprozesse von Jugendlichen knüpfen an berufsbildungstheoretische Traditionen an, die mit Bezug zu neuhumanistischen Bildungsideen den Ansatz der beruflichen Subjektentwicklung in den Mittelpunkt stellen (Kutscha 2017, S. 35 ff.). Angesprochen sind zugleich die für personenbezogene Berufe charakteristischen pädagogisch-didaktischen Prinzipien einer subjektbezogenen, auf Berufs- und Lebenswelt orientierten Kompetenzentwicklung. Die Verankerung dieser Prämissen in Hochschulcurricula ist eine zentrale Aufgabe der beruflichen Lehrkräftebildung und akademischen Ausbildung für Care Berufe. Neue curriculare und didaktische Herausforderungen bestehen zugleich durch die

mit der digitalen Transformation sowie mit der coronabedingten Krise entstandenen neuen Unsicherheiten und Ungewissheiten in der Arbeits- und Lebenswelt.

Weitere curriculare Entwicklungsbedarfe sind durch neue Nahtstellen personenbezogener Arbeit entstanden, die veränderte Qualifikations- und Tätigkeitsprofile zwischen den Berufsfeldern und neue Organisationsformen erzeugt haben, bspw. im Kontext ambulanter Gesundheits-, Pflege- und Haushaltsdienstleistungen. Diese Schnittstellen können durch ein digital unterstütztes Qualitätsmanagement und durch Durchlässigkeiten zwischen Aus- und Weiterbildung sowie Akademisierung abgebildet werden. Die Öffnungen bieten auch Chancen für eine Intensivierung der interprofessionellen Zusammenarbeit zwischen medizinischem und pflegerischem Personal sowie zwischen Fachkräften der Berufsbereiche Hauswirtschaft, Pflege und Sozialpädagogik sowie für die Einrichtung digitaler Netzwerke, die bspw. zur Begleitung der Reform der generalisierten Pflegeausbildung im Land Brandenburg eingerichtet wurden (Walter 2021, S. 135 ff.). Der Ausbau dieser interdisziplinären und interprofessionellen Perspektiven erfordert des Weiteren erhebliche Weiterbildungsbedarfe des Fachpersonals, wie Studien zur Weiterbildungsordnungsarbeit für Pflegekräfte verdeutlichen (Bergmann/Seltrecht i. d. Bd.).

In diesem Prozess eines kooperativen, teils digital gestützten Kompetenzaufbaus kann zugleich das für personenbezogene Fachrichtungen bedeutsame didaktische Prinzip des doppelten Theorie-Praxis-Bezugs curricular verankert und in schulpraktischen Studien sowie fachpraktischen Tätigkeiten erprobt und reflektiert werden (Karber 2014, S. 167 ff.). Forschungsbefunde zu digitalen Praxissemestern unter Bedingungen der Covid-19-Pandemie in sozialpädagogischen beruflichen Fachrichtungen zeigen, dass sich die Sorgen, Ängste und Unsicherheiten von Studierenden, die ohnehin prägend für die Praxisphasen des Lehramtsstudiums sind, unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie verstärkt haben. Anknüpfend an diese Problemlagen werden spezifische Anknüpfungspunkte für didaktische Weiterentwicklungen in Zeiten gesellschaftlicher Transformation aufgezeigt, die auf unbekannte und ungewisse (Lehr-Lern-)Situationen vorbereiten können (Göddertz i. d. Bd.).

Weitere Projektbefunde zur Theorie und Praxis in sozialpädagogischen Studiengängen (Bobe/ Karber/Mook i. d. Bd.; Liebig/Chris/Marx i. d. Bd.) sowie zur Verknüpfung von Forschungsprojekten und Berufsfelddidaktik im Berufsfeld Gesundheit und Pflege (Walter i. d. Bd.) belegen in beeindruckender Weise, wie forschendes und praxisbezogenen Lernen in kollaborativen Lernsettings zwischen Schüler.innen und Lehrpersonal zur Förderung von Theorie-Praxis-Kompetenz beitragen kann. Bedeutsam für die Bearbeitung transformativer Themenfelder wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Heterogenität und Vielfalt sowie Gesundheit sind schließlich auch die in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft erprobten partizipativen Lehr-Lern-Arrangements (Kastrup/Peuker/Nölle-KrugVollmer i. d. Bd.).

Die für berufliche Fachrichtungen skizzierten Ansätze der curricularen und fachdidaktischen Integration transformativer Themenfelder lassen sich schließlich auch auf Konzepte der Weiterbildung übertragen. Das Konzept der „Kollegialen Beratung für die Kitteltasche" verdeutlicht am Beispiel der Onkologischen Fachpflege, wie digi-

tale Formate von didaktisch-fundierten Unterrichtskonzepten den lernortübergreifenden Transfer zwischen Weiterbildungseinrichtungen und klinischen bzw. ambulanten Settings sowie über Gruppenstrukturen der Teilnehmenden in der Fachweiterbildung befördern können (Schepers/Krawietz/Fuchs i. d. Bd.).

Fazit

Mit dem Beitrag wurde ein Ausblick auf Problemlagen und Entwicklungsperspektiven von Care Work im Spannungsfeld gesellschaftlicher Transformation vorgenommen. Deutlich geworden sind die ambivalente Positionierung von Care Berufen zwischen Risiken und Innovationspotenzialen und die damit verbundenen geschlechtlichen Ungleichheitsstrukturen, die den gesellschaftlichen Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft stets begleitet haben. Gründe für diese Entwicklung wurden an der widersprüchlichen Struktur der „doppelten Vergesellschaftung“ durch Erwerbs- und Familienarbeit verdeutlicht, die sich durch systemische Genderberufsstrukturen verfestigt haben. Aufgezeigt wurde, dass sich diese Strukturen durch gegenwärtige Entwicklungen der digitalen Transformation sowie durch den pandemiebedingten Wandel der Erwerbsarbeits- und Lebenswelt zwar verstärken, aufgrund des gesellschaftlichen Bedeutungszuwachses von Care Work jedoch auch Gestaltungsoptionen für Modernisierung bestehen.

Auf Basis dieser Analyse wurden transformative Entwicklungsperspektiven von Care Work auf Ebene in der beruflichen und akademischen Bildung aufgezeigt. Im Fokus dabei standen ausgewählte ordnungsrechtliche und curriculare Weiterungen, die auf Durchlässigkeit der Berufsbildungssysteme, der Weiterbildung und Hochschulbildung zielen sowie auf strukturelle und fachdidaktische Neuerungen der akademischen Ausbildung und Lehrkräftebildung. In der Gesamtperspektive konnten vielfältige Strukturanalysen sowie curricular-didaktische Ansätze für die Zukunftsgestaltung von Care Work in der gesellschaftlichen Transformation dargelegt werden.

Literatur[1]

Aulenbacher, Brigitte/Lutz, Helma/Schwiter, Karin. (2021): Live-in-Betreuung – (k)ein Zukunftsmodell guter Sorge und guter Arbeit? In: dies. (Hrsg.): Gute Sorge ohne gute Arbeit. Live-in-Care in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, S. 238–251.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld, wbv.

1 Die in diesem Überblick zitierten Befunde der Beiträge in diesem Band werden nicht in der Literaturliste benannt, da sie im Inhaltsverzeichnis aufgeführt sind.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt, Suhrkamp Verlag.

Becker-Schmidt, Regina (2004): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen. Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In: Becker, Ruth/Kortendieck, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 62–74.

BiB (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung) (2021): Eltern während der Corona-Krise. Zur Improvisation gezwungen. Bevölkerungs.Studien 1. Wiesbaden, BiB.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) 2019: Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

BIBB (Bundesinstitut für berufliche Bildung) (Hrsg.) 2021: Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur beruflichen Bildung. Bonn.

Bock, Gisela/Duden, Barbara (1977): Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit: zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In: Gruppe von Berliner Dozentinnen (Hrsg.): Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen. Berlin, Courage-Verlag, S. 118–119.

Bonse-Rohmann, Mathias (2021): Perspektiven der Digitalisierung Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe. In: Friese, Marianne. (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe. Bielefeld, wbv, S. 45–62.

Braches-Chyrek, Rita (2013): Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon: Professionalisierung und Disziplinbildung Sozialer Arbeit. Opladen, Barbara Budrich.

Braches-Chyrek, Rita (2021a): Soziale Arbeit und das Digitale. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe, Bielefeld, wbv, S. 231–242.

Braches-Chyrek, R. (2021b): Berufliche Lehrerbildung mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik. In: berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, H. 190, S. 15–20.

Darmann-Finck, Ingrid/Schepers, Claudia (2021): Digital unterstütztes Lernen in der Pflegeaus-, Fort- und Weiterbildung. In: Friese, Marianne. (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe. Bielefeld, wbv, S. 119–134.

Degele, Nina (2020): Homeoffice und Heimarbeit. Gender in der Corona-Krise. Essay. In: https://www.soziopolis.de/homeoffice-und-heimarbeit.html (Abfrage: 30.03.2022).

destatis (2022): Anteil von Frauen und Männern in verschiedenen Berufsgruppen in Deutschland am 30. Juni 2021. In: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/167555/umfrage/frauenanteil-in-verschiedenen-berufsgruppen-in-deutschland/ (Abfrage: 30.03.2022).

Eickelmann, Birgit/Massek, Corinna/Labusch, Amelie (2019): ICILS 2018 #NRW. Erste Ergebnisse der Studie ICILS 2018 für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich. Münster, New York, Waxmann. In: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18167/pdf/Eickelmann_Massek_Labusch_2019_ICILS_2018_NRW.pdf (Abfrage: 15.07.2022).

Eifler, Christine (1996): Frauenforschung in der DDR. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/New York, Campus-Verlag, S. 534–547.

Evans, Michaela/Becka, Denise (2021): Neue Herausforderungen für Personalentwicklung und berufliche Bildung in der Pflege. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe. Bielefeld, wbv, S. 91–104.

Essig, Olga. (1928): Die weibliche Berufsschule. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 4. Leipzig/Berlin, Langensalza, S. 193–202.

Fraser, Nancy (2017): Who cares? Die Ausbeutung der Sorgearbeit und ihre Krise. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 17, H. 4, S. 105–114.

Friese, Marianne (2018): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work: Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld, wbv, S. 17–44.

Friese, Marianne (2019a): Weibliche Arbeit und ihr Beitrag zur Transformation des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals. Eine intersektionelle Analyse sozialer Ungleichheit. In: bwp@ 36 – Juni 2019, https://www.bwpat.de/ausgabe/36/friese (Abfrage 10.02.2020).

Friese, Marianne (2019b): Steuerung und Standardisierung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Transfer 73, H. 178, S. 18–20.

Friese, Marianne (2020): Bildungskonzepte und berufliche Bildung für Arbeiterinnen im 19. Jahrhundert. Kontroversen der Frauenbewegungen und berufspädagogische Diskurse. In: Kaiser, Franz/Götzl, Mathias (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik. Detmold, EusL-Verlag, S. 133–148.

Friese, Marianne (2021): Care Work 4.0. Überblick und Einführung in den Band. In: dies. (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe. Bielefeld, wbv, S. 13–28.

Friese, Marianne (2022): Gender – Care – Beruf. Chancengleichheit und Geschlechterdifferenz in berufspädagogischen und feministischen Diskursen im deutsch-deutschen Vergleich. In: berufsbildung 76, H. 193, S. 20–24.

Friese, Marianne/Braches-Chyrek, Rita (2022): Gender – Care – Corona: Verhältnisbestimmungen in Pandemiezeiten. In: Heisler, Dieter/Meyer Jörg (Hrsg.): Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s): Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung, in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern. Bielefeld, wbv, S. 95–111.

Gitter, Markus/Hafner, Clemens (2021): Berufsorientierungsprozesse über Soziale Netzwerke. YouTube, TikTok und Co. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, H. 189, S. 33–35.

Gödderz, Nina/Karber, Anke (2021): Digitale Lehr-Lern-Räume in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe. Bielefeld, wbv, S. 233–244.

Karber, Anke (2014): Sozialpädagogik und Didaktik. Herausforderungen aus einem ungeklärten Verhältnis. Hohengehren, Schneider Verlag.

Kastrup, J. & Brutzer, A. (2021): Digitalisierung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – eine Analyse der aktuellen Diskurse am Beispiel der Hauswirtschaft. In: Friese, Marianne. (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe. Bielefeld, wbv, S. 199–214.

Kohlrausch, Bettina (2021): Gleichberechtigung während der Pandemie. In: Wirtschaftsdienst 101, H. 10, 765–768.

König, Anke/Kratz, Johanna/Stadler, Katharine (2018): Erzieher:innenausbildung revisited: Expansion als Schubkraft? Der arbeitsfeldbezogene Diskurs in der vollzeitschulischen Ausbildung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work: Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld, wbv, S. 253–268.

Kontos, Silvia/Walser, Karin (1979): … weil nur zählt, was Geld einbringt. Probleme der Hausfrauenarbeit. Gelnhausen Berlin, Burckhardthaus-Laetare.

Koschel, Wilhelm/Weyand Ulrike/Kaufhold, Marisa (2021): Digitalisierung in Gesundheitsberufen. Gestaltung agilen Lernens im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe. Bielefeld, wbv, S. 71–86.

Kutscha, Günter, 2017: Berufsbildungstheorie auf dem Weg von der Hochindustrialisierung zum Zeitalter der Digitalisierung. In: Bonz, Bernhard/Schanz, Heinrich/Seifried, Jürgen (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft, Baltmannsweiler, S. 17–48.

Liebig, Manuela/Hauswald, Sarah (2021): Digitaler „Wandel" in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe. Bielefeld, wbv, S. 259–271.

Monitor Lehrerbildung (2018): Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! In: https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/digitalisierung/index.html (Abruf: 29.09.2022).

Münk, Dieter (2020): Jede Jeck is anders – Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. In: Münk, Dieter/Scheiermann, Gero (Hrsg.): Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Detmold, EusL-Verlag, S. 163–178.

Münk, Dieter/Scheiermann, Gero (Hrsg.): Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Detmold, EusL-Verlag, S. 163–178.

OECD (2020): Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work. In: http://www.oecd.org/education/dream-jobs-teenagers-career-aspirations-and-the-future-of-work.htm (Abfrage: 10.02.2020).

Pohley, Monja/Wittmann, Eveline (2021): Domänenspezifische IT-Grundausbildung für angehende Lehrkräfte im Bereich Pflege und Gesundheit. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe. Bielefeld, wbv, S. 60–70.

Pross, Helge (1969): Über die Bildungschancen von Mädchen und Frauen in der Bundesrepublik. Frankfurt/M., Suhrkamp.

Rabe-Kleberg, Ursula (1987): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., Suhrkamp. S. 276–302.

Rat für Kulturelle Bildung (2019): Jugend / Youtube / Kulturelle Bildung. Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten. In: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final (Abfrage: 10. 02. 2020).

Reiber, Karin/Weyland, Ulrike (2020): Pflege in Zeiten der Covid-19 Pandemie. Solidaritätsbekundungen von Mitgliedern der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgfE). In: file:///C:/Users/Friese/AppData/Local/Temp/Solidarita%CC%88tsbekundungen_von_Mitgliedern_der_Sektion_Berufs-_und_Wirtschaftspa%CC%88dagogik.pdf (Abfrage: 27.12.2020).

Riedlinger, Isabelle/Reiber, Karin/Mohr, Jutta (2021): Pflege 4.0 – die unentdeckten Chancen für Praxis und Wissenschaft. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe, Bielefeld, wbv, S. 193–117.

Scheiermann, Gero (2020): Perspektiven & Herausforderungen der (inklusionsorientierten) Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. In: Münk, Dieter/Scheiermann, Gero (Hrsg.): Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Detmold, EusL-Verlag, S. 111–134.

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 183–275.

Stabsstelle Gleichstellung, Universität Hamburg (2020): Geschlechterperspektiven auf die Corona-Pandemie. In: https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/aktuelles/2020-04-06-corona-geschlechterperspektive.html (Abfrage: 30.03.2022).

Stifterverband der deutschen Wirtschaft (2021) (Hrsg.): Hochschulbarometer. Hochschulen in der Pandemie. In: https://www.hochschul-barometer.de/2021/pandemie (Abfrage: 30.06.2022).

Thiessen, Barbara (2020): Großputz! Care nach Corona neu gestalten. Ein Positionspapier zur Care-Krise aus Deutschland, Österreich, Schweiz. In: http://www.care-macht-mehr.com (Abfrage: 30.03.2022).

Walkenhorst, Ursula/Herzig, Tim (2021): Entwicklung von Digitalkompetenz in der beruflichen Lehrer:innenbildung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe. Bielefeld, wbv, S. 31–44.

Walter, Anja (2021): Digitale Netzwerkarbeit zur Begleitung der Reform der Pflegeausbildung – ein Erfahrungsbericht. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe. Bielefeld, wbv, S. 135–154.

Autorin



Marianne Friese, Prof.in Dr.in. habil. Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Care Work/Personenbezogene Dienstleitungsberufe, Professionalisierung, Berufswahl/Berufsorientierung, Berufliche Bildung. Lehramtsausbildung, Gender, Soziale Ungleichheit.



Berufliche Bildung und Beschäftigungssysteme

Zur Akzeptanz des Konzepts „Community Nurse“ im Land Brandenburg: Eine qualitative Vorstudie

Heidrun Herzberg und Peter Alheit

Abstract

Das innovative Konzept der *„Community Nurse“* steht symbolisch für die Perspektive gelingender „Caring Communities“, wie sie besonders in ländlichen Regionen Ostdeutschlands dringend gebraucht wird. Die im Folgenden knapp dargestellte empirische Vorstudie über die Akzeptanz vergleichbarer Strategien in der Problemregion Südbrandenburg entdeckt in diesem Kontext vier qualitativ rekonstruierte Meinungscluster: *„Reformdiskurs“, „Reformpraxis“, „lokale Verankerung“* und *„professionelle Enge“*. Nur die Argumentationsfigur „Reformpraxis“ zeigt eine deutliche Öffnung für ein modernes Community Caring. Zwei der anderen verweisen auf Zurückhaltung und Enge. Die Argumentationsfigur „lokale Verankerung“ bleibt ambivalent. Offensichtlich bedarf es – angesichts der akuten Problemlage – eines intensiveren Ermutigungsprozesses, der an die Erfahrungen des Argumentationsclusters *„Reformpraxis“* anschließt.

Schlagworte: Community Nurse, Caring Communities, „Argumentationscluster Reformpraxis“

Abstract

The innovative concept of the *“Community Nurse”* symbolises the perspective of successful “caring communities”, which is urgently needed in rural regions of Eastern Germany. In this context, the preliminary empirical study on the acceptance of comparable strategies in the problem region of Southern Brandenburg – briefly presented below – discovered four qualitatively reconstructed opinion clusters: *“reform discourse”, “reform practice”, “local anchoring”* and *“professional narrowness”*. Merely the argumentation figure “reform practice” shows a clear opening for modern community caring. Two of the others refer to restraint and narrowness. The argumentation figure “local anchoring” remains ambivalent. In view of the acute problem situation, there is obviously a need for a more intensive process of encouragement, which follows on from the experiences of the reasoning cluster *“reform practice”*.

Keywords: Community nurse, caring communities, reasoning cluster “reform practice”

Die demografische Entwicklung verläuft in Deutschland regional höchst unterschiedlich.[1] Nimmt man etwa den Rückgang der Bevölkerung, so wird er im Land Brandenburg nach der Prognose des Statistisches Bundesamtes im Jahr 2035 voraussichtlich um mehr als doppelt so hoch liegen wie im Länderdurchschnitt (–6,7 % vs. –2,8 %). Auch das Durchschnittsalter wird in Brandenburg – wie übrigens in den meisten „Neuen Ländern“ – rascher ansteigen als im Bundesdurchschnitt. Dies ist nicht allein der Tatsache geschuldet, dass weniger Kinder geboren werden, sondern vor allem der Bereitschaft der 20- bis 35-Jährigen, in die Metropolen abzuwandern, weil das Arbeitsangebot und die strukturellen Rahmenbedingungen dort günstiger sind. Die ältere Bevölkerung verbleibt dagegen in den ländlichen Gebieten. Diese Gemengelage führt dazu, dass besonders die ländlichen Regionen Brandenburgs vom Anstieg des Durchschnittsalters betroffen sind, wobei die Anzahl hochaltriger Menschen (>85 Jahre) überproportional zunehmen wird.

Rückläufige Einwohnerzahlen bei gleichzeitigem Anstieg des Durchschnittsalters bergen die Gefahr einer stetigen Abwärtsspirale: Abbau des öffentlichen Nahverkehrs, Reduzierung von Einkaufsmöglichkeiten oder von Bildungsangeboten, Wertverlust von Wohneigentum, Reduzierung einer „kritischen Masse“ von Aktiven in Sport- und Musikvereinen, Kirchengemeinden oder politischen Parteien. Die Finanzierung wird zudem immer schwieriger, weil die Kommunen und Landkreise einwohnerbezogene Zuweisungen erhalten und ihnen somit immer weniger Spielraum zur Finanzierung der öffentlichen Infrastruktur bleibt (Kersten/Neu/Vogel 2012, S. 62 ff.).

All dies beeinträchtigt insbesondere die Gesundheitssituation der älteren Bevölkerung. Schon die schlichte Erreichbarkeit von Gesundheitseinrichtungen und anderen zentralen Dienstleistungen wird zunehmend erschwert (Landesamt für Soziales und Versorgung des Landes Brandenburg 2016).

In Brandenburg sind die Pro-Kopf-Ausgaben für gesundheitliche und pflegerische Leistungen im Bundesdurchschnitt am höchsten. Im Jahr 2015 betrugen sie nach Angaben des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg 4.483 € pro Person. Zustande kommt dies durch überdurchschnittliche Ausgaben der gesetzlichen Krankenversicherung und der sozialen Pflegeversicherung (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2017) – nicht zuletzt übrigens durch ein Defizit an ambulanten Betreuungsangeboten, dass eine viel zu frühe Einweisung in finanziell sehr viel aufwendigere stationäre Gesundheitseinrichtungen zur Folge hat.

Die Sicherstellung der Pflege wird damit immer mehr zur Herausforderung und steht in Brandenburg seit Längerem zunehmend im Fokus der öffentlichen und politischen Diskussion – besonders weil Brandenburg im Ländervergleich nach Mecklenburg-Vorpommern die höchste Pflegequote aufweist (Statistisches Bundesamt 2017). Verschiedene Entwicklungen treffen dabei aufeinander und verstärken sich wechselseitig. Auf der einen Seite besteht ein Fachkräftemangel im Bereich der Pflege, der zukünftig noch wachsen wird. Um also die gesundheitliche und pflegerische Versor-

1 Die einführenden Überlegungen dieses Essays sind eine Art Kurzfassung des Einleitungskapitels unseres 2019 erschienenen Bandes über die Notwendigkeit der Einrichtung einer „Community Nurse“ im Land Brandenburg (Alheit/Bernateck/Herzberg 2019, S. 9 ff.).

gung zumal alter und chronisch kranker Menschen auch weiterhin bedarfsgerecht zu gestalten, sind neue, kreative Ansätze unbedingt nötig. Die Einrichtung eines sozial orientierten Care-Modells, das mit der „Community Nurse" verknüpft ist, wäre ein solcher Ansatz.

Im Folgenden wird zunächst mit Bezug auf das Konzept *„sorgende Gemeinschaften" (caring communities)* der strategische Kontext einer sozial orientierten Pflegeaktivität zum Thema gemacht (1). In einem zweiten Schritt wird das *„sensibilisierende Konzept"* der referierten Vorstudie entfaltet (2). Der dritte Abschnitt präsentiert mit der exemplarischen Darstellung der vier entdeckten *„Argumentationscluster"* die vorläufigen Ergebnisse (3). Im Schlussteil (4) wird knapp auf *„Perspektiven für neue Versorgungsstrukturen* in Brandenburg" eingegangen.

1 Der Caring-Community-Ansatz

Auf die Frage, wie die Versorgung und soziale Teilhabe älterer Menschen in strukturschwachen ländlichen Regionen Ostdeutschlands angesichts des demografischen Wandels neu und innovativ gewährleistet werden soll, wird in sozialpolitischen Verlautbarungen zunehmend mit der Idee „sorgender Gemeinschaften" (*caring communities*) geantwortet. Das Prinzip, dass Menschen sich in überschaubaren sozialen Nahbereichen umeinander kümmern, füreinander sorgen, aufeinander achten und Verantwortung füreinander übernehmen, hat eine gewisse Konjunktur in Dörfern, Stadtquartieren, auch in Schulen, Universitäten und Unternehmen (Berner 2015). Der Caring-Community-Ansatz wird als Ausdruck einer modernen, personzentrierten und gemeinwesenorientierten Unterstützung verstanden (Aselmeier 2008, 14; BMI 2012, S. 25 ff.; BMI 2015, S. 105 ff.).

Auch in die Politik hat diese Strategie Einzug gehalten. Unter der Definition „sorgender Gemeinschaften" findet sie sich u. a. in der Demografiestrategie des Bundes (BMI 2012, S. 23 f.). Selbst der 7. Altenbericht, der 2. Engagementbericht und der 8. Familienbericht greifen den *Caring-Community-Ansatz* auf und sehen hier ein mögliches Leitbild für eine verantwortlich gestaltende Politik im demografischen Wandel (Klie 2014, S. 10).

Thomas Klie verbindet mit Caring Communities eine Praxis der „geteilten Verantwortung" (ebd., S. 15) oder eines Hilfemix von Profis, Familienangehörigen und Nachbarschaften sowie anderen Formen von Gemeinschaften, „in denen soziales Miteinander als gegenseitige Verantwortung geübt und gelebt wird" (ebd., S. 16). Laut Klie können „(g)ewillkürte und vorgefundene, gesetzte Gemeinschaften ... ‚sorgende Gemeinschaften' sein oder werden. Welchen wir uns zugehörig fühlen, bleibt einerseits unsere Entscheidung und ist andererseits abhängig von der Offenheit der jeweiligen Gemeinschaften: von der Willkommenskultur in Nachbarschaften zur Offenheit von Freundeskreisen oder religiösen Gruppen und Kirchen" (ebd.).

Kricheldorff et al. (2014) betonen allerdings, dass die Vision der Caring Community von allen Beteiligten einen Umdenk- und Lernprozess fordert. Erst wenn die

neue soziale Ethik von einer relevanten Akteursgruppe wirklich verinnerlicht sei, würden neue Chancen und Optionen eröffnet, die in der Konsequenz zu einem Gesellschaftsentwurf führten, in dem Solidarität und Mitverantwortung tragende Säulen sein könnten (ebd., S. 21).

Das bedeutet: Caring Community ist vorläufig noch kein erprobtes Konzept, das theoretisch plausibel begründet oder empirisch überzeugend abgesichert wäre, sondern eher eine sympathische, aber zugleich noch diffuse *Option*. Entscheidend ist dabei auch die Frage, ob dieses Konzept nicht eine deutliche Affinität zu öffentlichen Diskursen in der „alten Bundesrepublik“ hat und in den Neuen Ländern auf Widerstand und Distanz treffen könnte.

In der referierten Studie soll besonders ein Aspekt denkbarer Caring Communities Gegenstand der Untersuchung sein: die Chance eines neuen professionellen Profils des Community Caring mit der Einrichtung einer *„Community Nurse“*. Dabei geht es um die Frage, welche Akzeptanz die Idee eines Bürger-Profi-Mix' gerade bei Expert:innen des aktuellen Gesundheitssystems in Brandenburg genießt und welche Chance die Etablierung einer Community Nurse hätte. Immerhin existiert mit der *„Gemeindeschwester“* zu DDR-Zeiten ein historisches Vorbild gerade in Ostdeutschland. Nachfolgeversuche wie das „Agnes2“-Profil weisen in eine vergleichbare Richtung. Welche Chance also hätte die Option einer Community Nurse und wie könnte ihr professionelles Profil aussehen?

2 Das „sensibilisierende Konzept“[2] der Untersuchung

Bei der Anlage der Vorstudie beziehen wir uns auf eine Reihe von eigenen einschlägigen Vorarbeiten, die sich nicht nur mit spezifischen Problemen des Gesundheitssystems in strukturschwachen Regionen Ostdeutschlands auseinandersetzen (Herzberg/Bernateck 2017, S. 39 ff.), sondern vor allem den besonderen „Mentalitätsraum“ Ostdeutschlands nach der ‚Wiedervereinigung‘ ernst nehmen (Alheit/Bast-Haider/Drauschke 2004).

Ein zentrales Ziel der hier knapp referierten Studie ist deshalb die Gewinnung von empirisch fundiertem Wissen über die Bereitschaft zur Innovation des Gesundheitswesens am Beispiel des Bürger-Profi-Mix und der Community Nurse in einer überschaubaren Region (Schwerpunkt: Südbrandenburg).

Um jedoch die besondere historische Situation der untersuchten Region nicht aus den Augen zu verlieren, lag uns daran, die Geschichte des untersuchten Sozialraums in den vergangenen 30 Jahren ausdrücklich zu berücksichtigen. Nach der Wende 1989/1990 hat sich die Dynamik der ländlichen Räume im Osten der Bundesrepublik verändert. Die deutliche Schrumpfung der Bevölkerung und die Ausdünnung der Infrastruktur wurden bereits angesprochen. Aber auch die sozialen Beziehungen im Nahbe-

2 Der Begriff des „sensibilisierenden Konzepts“ (‚*sensitizing concept*‘) stammt aus der Tradition der *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 1967). Gemeint ist eine bestimmte theoretisch begründete Aufmerksamkeit, nicht etwa eine dominante ‚Großtheorie‘, der die erhobenen Daten dann gleichsam ‚subsumtionslogisch‘ untergeordnet werden.

reich haben mit dem gesellschaftlichen Umbruch eine neue „Kontextualisierung“[3] erfahren. Waren Beziehungen der unmittelbaren Nachbarschaft in der ehemaligen DDR – auch in ländlichen Regionen – vor allem über *Betriebe* (in Dörfern zumeist über landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften) organisiert, ist diese Stützstruktur nach der Wende eingebrochen und musste durch neue Strukturen ersetzt werden.

Dieser Wandel hat widersprüchliche Auswirkungen für die Orientierung der Menschen: Er führt zum einen – insbesondere mit Bezug auf die älteren Betroffenen – zu *Individualisierungseffekten*. Bei der Auswertung der Expert:inneninterviews, die wir mit Akteur:innen des Gesundheitssystems geführt haben, fanden sich zahlreiche Hinweise auf die Vereinzelung der Älteren und auf das Verschwinden der Geselligkeit und der gegenseitigen Hilfe früherer Jahre. Gleichzeitig war den Expert:inneninformationen zu entnehmen, dass bestimmte Perspektiven auf die soziale Welt, die für die DDR-Zeit charakteristisch waren, durchaus noch Bestand haben. Wir haben es insofern mit einem „Mentalitätsraum“ zu tun, in dem sich historisch ältere Orientierungen mit neu entstandenen Spannungen überlagern (Alheit et al. 2006, S. 15 ff.).

Der französische Kultursoziologe Bourdieu hatte – noch vor der Wende – seine eigene Idee des sozialen Raums in Bezug auf die DDR modifiziert und statt von dem Einfluss des „ökonomischen Kapitals“ im rechten Feld des sozialen Raums von dessen Substitution durch „politisches Kapital“ gesprochen (Bourdieu 1991, S. 35). D. h., die nach Bourdieu für westlich-kapitalistische Gesellschaften typische Konfrontation von ökonomischem und kulturellem Kapital schien in der DDR durch die Polarisierung von *politischem* und kulturellem Kapital ersetzt zu sein. Und tatsächlich gab es nachweislich eine starke Konkurrenz zwischen den politischen und den klassisch-bürgerlichen Bildungseliten (ebd., S. 17 ff.).

Interessanterweise scheint nun diese Spannung auch drei Dekaden nach der Wende noch spürbar zu sein. Vielleicht ist der „objektive“ soziale Raum längst so strukturiert, wie ihn Bourdieu für Frankreich und andere westlich-kapitalistische Gesellschaften beschrieben hat. Aber der *„Mentalitätsraum“* ist durch eine verzögerte Anpassung gekennzeichnet. Die DDR-Orientierungen sind im Alltag durchaus noch präsent. Allerdings weisen die Daten auf eine weitere Spannung hin, die gewissermaßen quer zu der von Bourdieu beschriebenen Polarität liegt: die Spannung zwischen Beharrung/Tradition und Modernisierungszwang.

Diese Befunde werden nun in unserer qualitativen Studie sehr konkret. Es gibt bei den von uns befragten Expert:innen sowohl die Bereitschaft, Probleme des Zusammenlebens und Alterns eher kommunikativ und diskursiv zu bearbeiten, sie also eher *kulturell* zu lösen, als auch die Tendenz, sich ihnen eher strategisch zu widmen, sie mit anderen Worten *politisch* bzw. *ökonomisch* zu bearbeiten. Damit finden wir die von Bourdieu entdeckte Spannung im sozialen Feld der DDR durchaus noch wieder. Doch auch die zweite Spannung zwischen „vertrauter Sozialität“ und „funktionalistischem Kalkül“, also die Modernisierungsdynamik, lässt sich in den Positionierungen der Expert:innen erkennen.

---

3 Zur Notwendigkeit, konkrete Sozialräume niemals unabhängig von ihren historischen und ökonomischen Kontexten zu betrachten, vgl. Kessl/Reutlinger 2010, S. 13.

Wir können also einen „Mentalitätsraum“ identifizieren, in welchem sich die Expert:innen durch ihre Aussagen über die notwendigen Innovationen des Gesundheitssystems gewissermaßen selber verorten. D. h., das folgende symbolische Feld ist nicht theoretisch konstruiert, sondern auf der Basis der Interpretation der erhobenen qualitativen Daten sukzessive gewachsen. Die angedeuteten „Codes“ sind allerdings nur Tendenzangaben. Sie zeigen idealtypische mentale Orientierungen, die keineswegs gleichgewichtig im Material vorkommen. Die abschließende Verteilung dokumentiert das Ungleichgewicht, dessen Deutung aber für die Kernfrage der Untersuchung – die Identifizierung von möglichen Ressourcen einer Innovation des Gesundheitswesens hin zu einer Caring Community – von besonderer Relevanz sind. Die vier in der Abbildung 1 dargestellten Beispiele präsentieren „Idealtypen“. Selten treten die genannten Codes in Reinform auf. In den Interviews zeigen sich vielmehr interessante „Mischtypen“[4].

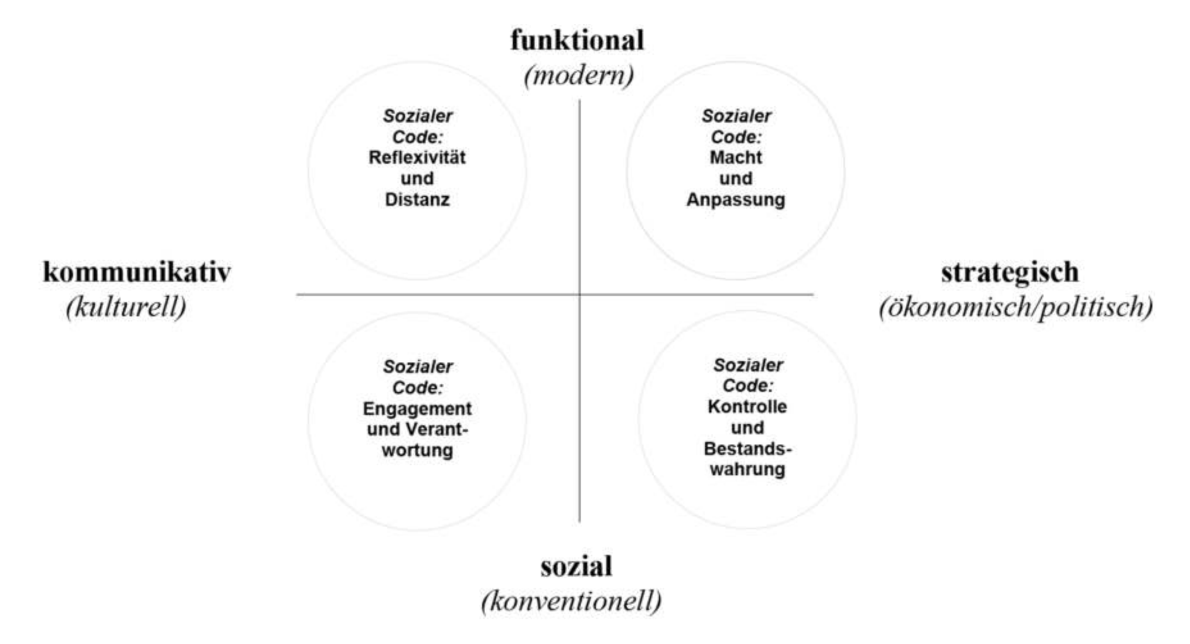


Abbildung 1: „Mentalitätsraum“ gesundheitspolitisch aktiver Akteur:innen

Insgesamt wurden in der Studie 17 ausführliche Expert:inneninterviews (Meuser/Nagel 2009, S. 35 ff.) mit Krankenkassenvertreter:innen, Pflegedienstleiter:innen, Vertreter:innen eines Ärztenetzwerks, Expert:innen in Modellversuchen und Vertretern der Kommunalpolitik durchgeführt (Interviewdauer Ø: 1,5 Stunden). Alle Protagonist:innen konnten – im weiteren Sinn – als „Expert:innen“ gelten (Bogner/Menz 2009a, S. 7 ff.). Daten, die diese Statusgrenze verwischten, waren von besonderer Bedeutung (Bogner/Menz 2009b, S. 61 ff.).

Die Fallbeispiele ermöglichten einen Einblick in Habitus- und Mentalitätsmuster, wie sie für das untersuchte soziale Feld typisch sind. Sie gaben Aufschluss darü-

4 Der hier vorläufig entwickelte „Mentalitätsraum“ kann als qualitatives ‚Forschungstool‘ verstanden werden, das sich für neue Einsichten in Probleme der Care-Professionen besonders gut eignet (dazu ausführlich Alheit/Herzberg 2021, S. 345 ff.).

ber, welche Relevanz Innovationen im Gesundheitssystem für die Expert:innen in ihrer Tätigkeit haben und wie sie mit Phänomenen notwendiger Veränderung umgehen. Für den Aufbau eines Hilfemix und die Unterstützung der Idee einer Community Nurse schienen die befragten Expert:innen geeignet, weil sie auf je unterschiedliche Weise die Notwendigkeit einer Verbesserung der Gesundheits- und vor allem der Pflegeversorgung in der Region betonten.

3 Konkurrierende „Argumentationscluster"

Reformperspektiven sind auf Diskurse angewiesen. Konkrete institutionelle Veränderungen brauchen ein öffentliches ‚Diskursklima', das sie vorbereitet. Wenn also nach der Chance gefragt wird, ob eine *„Community Nurse"* gerade in strukturschwachen ländlichen Regionen notwendig und sinnvoll sein könnte, erscheint es naheliegend zu wissen, welche diskursiven Argumentationsmuster bei beteiligten Expert:innen identifiziert werden können.[5] Dabei wird es selten eindeutig dominante Argumentationen geben. Interessen sind unterschiedlich, Informationen und professionelle Kompetenzen konkurrieren. Der beschriebene (gesundheitspolitische) „Mentalitätsraum" ist voller subtiler Spannungen. Das erhobene qualitative Datenmaterial legt allerdings die Konturen von vier „Argumentationsclustern" nahe, die die Diskurssituation in (Süd-)Brandenburg präziser charakterisieren: die Argumentationsfiguren *„Reformdiskurs"*, *„Reformpraxis"*, *„lokale Verankerung"* und *„professionelle Enge"*. Jede dieser Argumentationsstrategien hat unterschiedliche Protagonist:innen, die ihre spezifischen Interessen damit verbinden, und jede verfügt über ein Potenzial der Förderung bzw. Verhinderung von Veränderungschancen im regionalen Gesundheitssystem.

3.1 Argumentationsfigur „Reformdiskurs"

Das Argumentationscluster *„Reformdiskurs"* bezieht sich auf eine Expert:innendisposition, die sich zunächst kritisch mit dem „Ist-Zustand" der Gesundheits- und Pflegeversorgung in der Region auseinandersetzt. Diese prinzipielle Einstellung ist relativ verbreitet: Unbestreitbar scheint zu sein, dass Fachkräfte (insbesondere in der Pflege) fehlen. Zugestanden und problematisiert wird das Risiko ärztlicher, vor allem fachärztlicher Unterversorgung in strukturschwachen Randgebieten. Betroffene weisen auf die z. T. großen Entfernungen zumal der älteren Bevölkerung zu Versorgungseinrichtungen hin. Solche Defizite sind sozusagen „Allgemeingut". Einen besonderen Status hat aber ein Modus der öffentlichen Auseinandersetzung mit der Gesundheitsversorgung, die notwendige Reformen suggeriert, ohne jedoch konkrete Perspektiven für wirksame Veränderungen vorzugeben. Im Folgenden soll eine charakteristische

5 Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse sind Resultate eines heuristischen Interpretationsverfahrens, das wir *„qualitatives Clustering"* genannt haben und das – verkürzt gesagt – in der Identifikation von „Meinungs-Clouds" besteht, die mehr oder minder deutlich an kollektive Narrative anschließbar sind (zur ausführlichen Dokumentation des methodischen Ansatzes: Alheit/Bernateck/Herzberg 2019, S. 16–20).

Passage aus einem der Interviews mit Projektberater:innen diese Disposition anschaulicher machen:

E: „Und natürlich, ähm, also [...], natürlich hängt das ja damit zusammen, wie diese Arbeiten verrichtet werden, ob es genügend qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gibt. Das hat sich auch noch mal, kann man ganz klar sagen, dramatisiert in den letzten Jahren. Also, das ist eigentlich unisono, dass die Unternehmen, mit denen wir jetzt in diesen [X-Projekt] zusammensitzen, sagen, in den Regionen gibt es kein Konkurrenzverhältnis mehr untereinander – ja, um Klienten, um Aufträge. [...]“

I: „Aufgrund dieser Situation überlegt man ja viel, wie man nachbarschaftliche Unterstützungsnetze, ehrenamtliche Unterstützungsnetze, auch Familienpflege, die Familien mit einbinden kann – also, um diese professionellen Kerne herum. Welche Erfahrungen haben Sie damit?“

E: „Also, auch nicht aus der praktischen Erfahrung, wenn so in der Zusammenarbeit mit den Pflegediensten ... beziehungsweise, wir sind aktuell dabei, ein Projekt durchzuführen im Auftrag des (Ministeriums), also, Ombudspersonen in stationären Einrichtungen, ähm. [...] Also, äh, dass es einfach ’nen Austausch gibt. Hat man also die Funktion der Ombudspersonen als Ergänzung zu den Bewohnerräten geschaffen, die so ’ne Art Funktion ausfüllen sollen, äh, quasi auf ehrenamtlichem Engagement, ähm, basiert, die quasi von den Kommunen, wie sagt man, ernannt werden können. So, jetzt haben wir die Situation – das gilt sowohl für die Altenpfleger als auch für die Behindertenwiedereingliederung, also alle stationären Einrichtungen, die quasi unter der Heimaufsicht stehen – da haben wir jeweils ungefähr um die 350 Einrichtungen, äh, und jeweils 40 Ombudspersonen, die sich da engagieren. Da haben wir gerade so das Feld sortiert und, ähm, ich kann da jetzt also, kann da momentan noch kein richtiges Fazit, äh, ziehen, weil ich glaube, dass es die unterschiedlichsten Bereiche, also, dass die verschiedentlich funktionieren. Also, wir sind gerade dabei, zu den verschiedenen Ombudspersonen Kontakt aufzunehmen und werden dann auch ein Treffen organisieren Anfang Februar in Berlin. Da bin ich auch schon gespannt, wie dann die tatsächliche Arbeit aus der Perspektive der Ehrenamtlichen – wie sie das wahrnehmen ...“ (I_{14})[6]

Diese Sequenz aus dem Interview mit einem Projektberater irritiert. Zunächst geht es um das weithin bekannte Problem, dass die in strukturschwachen Randregionen eigentlich notwendigen Pflegedienste fehlen. Interessanterweise hebt der befragte Experte dabei das gewöhnlich keineswegs zuerst assoziierte Zurücktreten unternehmerischer Konkurrenz hervor *(in den Regionen gibt es kein Konkurrenzverhältnis mehr untereinander)*. Später – durch die Frage der Interviewerin nach denkbaren Innovatio-

6 Bei der Transkription wurde aus Gründen der Lesbarkeit auf linguistische (Über-)Differenzierungen verzichtet und eine leicht geglättete Fassung des Redetextes gewählt. „E“ bedeutet *Experte bzw. Expertin*, „I“ heißt *Interviewerin*. Die in einfachen Klammern stehenden Worte bzw. die Punkte anstelle von Worten verweisen auf schwer oder gar nicht transkribierbare Ausdrücke. Die eckigen Klammern werden bei Anonymisierungen oder Auslassungen [...] verwendet.

nen angeregt – wird an dem Projekt der *„Ombudspersonen“* im stationären Pflegebereich eine Neuerung im brandenburgischen Gesundheitswesen vorgestellt.

Aber für beide thematischen Komplexe braucht der befragte Experte einen erstaunlichen Darstellungsaufwand, der eher in umgekehrtem Verhältnis zum inhaltlichen Informationsgehalt steht.

Dabei überrascht insgesamt das Maß an Unsicherheit und Nichtinformiertheit, das nur schwer mit der Funktion des Experten vereinbar ist: Die Häufung von *‚ähs‘* und *‚ähms‘*, die stellenweise inflationäre Verwendung der Modalitätspartikel ‚irgendwie‘, ‚ungefähr‘, ‚so ’ne Art von‘, vor allem ‚quasi‘ *(quasi gesetzlich, quasi auf ehrenamtlichem Engagement, quasi von den Kommunen)* ist ein deutliches Symptom für den Versuch, klare Aussagen und Festlegungen möglichst zu vermeiden und stattdessen im Ungefähren zu bleiben.

Dies bedeutet: Die präsentierte Sequenz enthält weder eine überzeugende kritische Analyse der Situation im brandenburgischen Gesundheitswesen noch – und vor allem – konkrete Vorstellungen über innovative Alternativen. Die unmittelbare Reaktion des Beraters auf die Frage der Interviewerin nach konkreten Alternativen *(Also, auch nicht aus der praktischen Erfahrung...)* ist ebenso ehrlich wie symptomatisch. Das dann mühevoll erinnerte Ombudspersonenbeispiel steht exakt für die Disposition des wenig überzeugenden Experten: Es gibt die Idee einer extern organisierten Zusammenkunft der Ombudsleute, von der man sich Informationen über die Arbeit ‚vor Ort‘ verspricht *(Da bin ich auch schon gespannt, wie dann die tatsächliche Arbeit aus der Perspektive der Ehrenamtlichen – wie sie das wahrnehmen ...)*. Eine persönliche Einsicht in diese Arbeit und das konkrete Engagement ‚vor Ort‘ scheinen nicht zur eigenen professionellen Funktion zu passen. Man führt gleichsam einen (nicht einmal instruktiven) Reformdiskurs *‚oberhalb der Praxis‘*. Die unmittelbare Berührung mit den Menschen und ihren Problemen findet gewissermaßen auf ‚neutralem Terrain‘ *(Anfang Februar in Berlin)* statt.

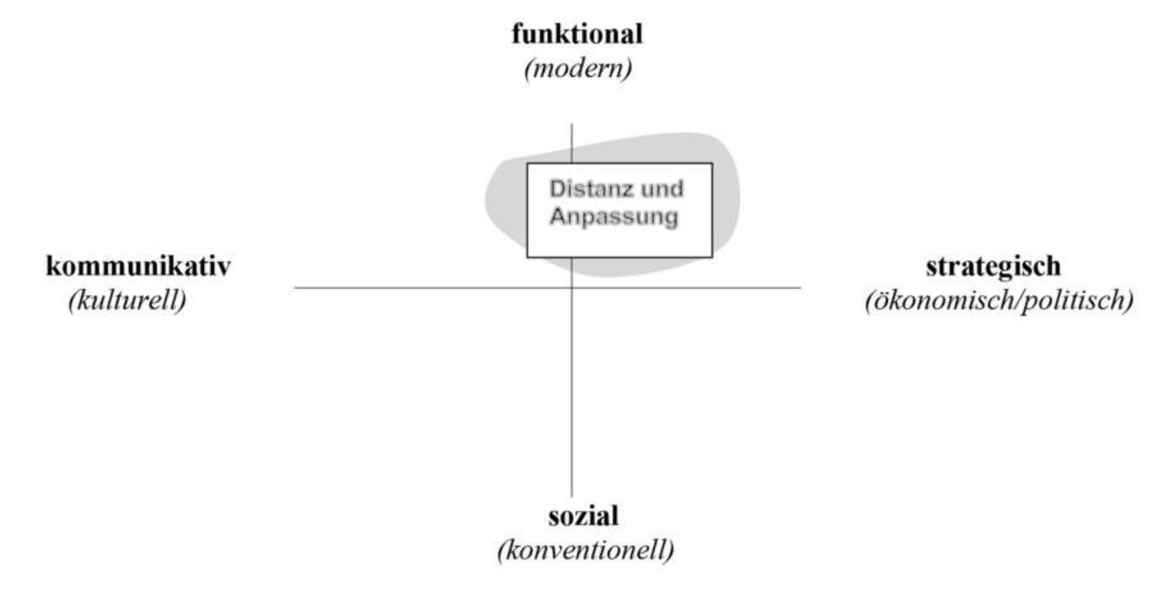


Abbildung 2: Positionierung der Argumentationsfigur *„Reformdiskurs“*

Zweifellos verrät dieser Auszug eine gewisse Praxisabstinenz, die typisch ist für das dazugehörige „Argumentationscluster“ *Reformdiskurs*. Es geht um einen Diskursmodus, der sich – diffus – zwischen den Polen *Kommunikation, Funktionalität* und *Strategie* bewegt. Die Verortung dieses Clusters im gesundheitspolitischen „Mentalitätsraum“ ist nicht eindeutig. Es ist eher die strategische als die kommunikative Tendenz moderner Funktionalität, die sich hier ausdrückt: Das diskursive Moment hat mit professioneller Distanz zu tun, nicht mit kommunikativer Nähe (s. Abb. 2).

3.2 Argumentationsfigur „Reformpraxis“

Das Argumentationscluster *„Reformpraxis“* unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von der ersten Argumentationsvariante: Es ist weniger homogen und findet sich bei unterschiedlichen Protagonist:innen des Gesundheitswesens. Deshalb besetzt es auch mehrere Felder des „Mentalitätsraums“. Der entscheidende Unterschied ist jedoch die ausgesprochen *pragmatische* Disposition der Repräsentant:innen dieses Argumentationsclusters. Der Manager eines Ärztenetzwerks, der hier als Beispiel stehen soll, beschreibt ausführlich eine strategische Innovation:

E: „Die erste Mitarbeiterin, die ich eingestellt habe, war meine jetzige Kollegin […][7], und zwar habe ich die abgeworben aus dem Krankenhausentlassungsmanagement. Die hat das Entlassungsmanagement in der Klinik aufgebaut und ist examinierte Krankenschwester, Entlassungsmanagerin […], und die hab’ ich als Erste als Case-Managerin eingestellt. Und die hat natürlich vor dem Hintergrund der Versorgungsaufträge von mir immer den klaren Fokus bekommen: ‚*Ambulant halten!*‘ Was die inhaltlich macht, das weiß die ja besser als ich mit dem Maßnahmen-Hilfeplan aus dem Case-Management – und sie hat ja auch den pflegerischen Hintergrund. Das startet ja immer mit ’nem Hausbesuch und mit dem Maßnahmen-Hilfeplan, und dann wird die Versorgung organisiert – mit den Partnern, Sanitätshäusern, Wundschwestern, alles, was dazu gehört. Ich hab’ immer gesagt: ‚Fokus bei uns ist, die Menschen so lang’ wie möglich gut betreut ambulant zu halten.‘ Und irgendwann, relativ kurz nach ihrer Tätigkeit – so nach’m Vierteljahr, vier Monate – kam sie und sagte: ‚Ja, wissen Sie, immer ambulant halten, wie soll ich das machen, wenn ich keine Strukturen habe, wo ich (hinschlagen) kann? Ich hab’ hier häusliche Pflege und Betreuungssituationen, gerade im Bereich Demenz. Ich sehe, das geht nicht mehr, weil der Betreuungs- und Pflegebedarf entweder zu hoch geworden ist oder aber in der Überzahl der Fälle, weil ja pflegende Angehörige entweder (akute Probleme) hatten oder aber – das ist ja meist der Ehepartner, der auch nicht jünger ist, nicht wesentlich als der zu Pflegende – körperlich oder geistig so sehr abgebaut hat, dass diese Situation nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Jetzt wäre es gut, wenn wir beispielsweise ein oder zwei Tage die Woche entlasten könnten oder auch drei mit ’ner Tagespflege und zusätzlicher Betreuung. Hab’n wir nich’. Gibt’s nich’. Tagespflege gibst’s nich’. Ehrenamtliche zusätzliche Betreuung gibt’s nich’. Es gibt nur ambulanten Pflegedienst, aber der kommt halt, na ja, macht halt somatische

7 Eckige Klammer mit Punkten bezeichnet eine ausgelassene Passage, die aus inhaltlichen Gründen unerheblich ist.

Pflege und macht keine Betreuung in dem Sinne. Wir müssen doch, wir bräuchten das hier!‘ Und so, das war im Prinzip die Initialzündung, dass wir gesagt haben: ‚Okay, das wär’ jetzt das Dringlichste.‘ Und das Dringlichste war an der Stelle ’ne tageweise Entlastung, also über Tagespflegeangebot.“ (I12)

Bemerkenswert an dieser narrativen Rekapitulation ist nicht nur die zupackende Lösungsenergie des Protagonisten, sondern auch seine Bereitschaft, sich auf die Kompetenz seiner Kollegin einzulassen. Die entscheidende Passage seiner *„Initialzündung“* ist die Rekapitulation der wörtlichen Erzählung der Kollegin, also eine sehr faire und kollegiale Verteilung der ausschlaggebenden Anteile an der notwendigen neuen Organisationsperspektive *„Tagespflege“*.

Entscheidend – im Unterschied zu der Argumentationsfigur *„Reformdiskurs“* – ist nun allerdings der pragmatische Zugriff, die reale Verbesserung. Es entsteht eine Tagespflegeeinrichtung und angesichts der Tatsache, dass zuvor zwischen stationärer und Heimversorgung keinerlei Bindeglied bestand, ist diese Entscheidung nicht nur ein humanitärer und sozialer, sondern auch ein *ökonomischer* Fortschritt: Die Kosten der stationären ‚Zwangsbetreuung‘ (weil Alternativen fehlen) wären um ein Mehrfaches höher als die kreative Erfindung der Alternative ‚Tagespflege‘.

Offensichtlich ist diese Disposition im „Mentalitätsraum“ auch nicht auf einen Quadranten reduziert. Sie findet sich bei Akteur:innen mit reflexivem Profil, aber auch bei Leitungskadern oder Protagonist:innen, die im unteren linken Quadranten platziert sind. Das Argumentationscluster läuft quer durch den „Mentalitätsraum“ (s. Abb. 3) und dürfte bei dem vorläufig gewählten Sample die dominierende Argumentationsfigur sein. Das könnte allerdings auch auf einen *„Creaming-off-Effekt“* beim Erstsampling hindeuten, der auf die größere Mitteilungsbereitschaft dieses Argumentationstypus zurückzuführen ist.

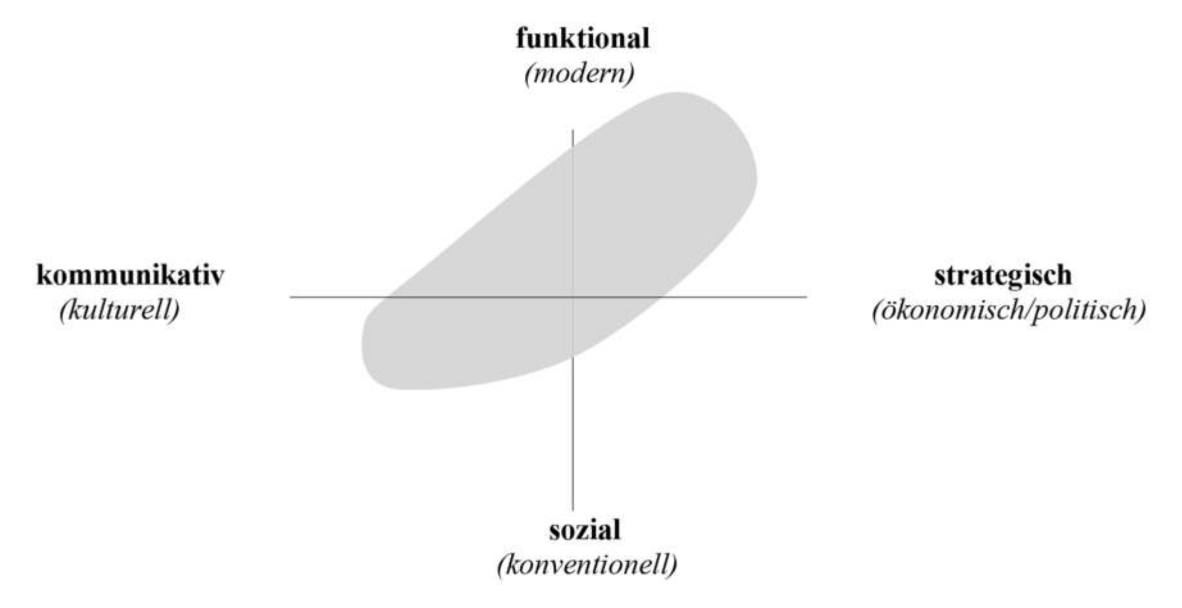


Abbildung 3: Positionierung der Argumentationsfigur *„Reformpraxis“*

3.3 Argumentationsfigur „lokale Verankerung“

Ein wichtiger Diskursaspekt im gesundheitspolitischen „Mentalitätsraum“ ist die persönliche Verankerung der Pflegeakteur:innen, aber auch der erfolgreichen Ehrenamtlichen ‚vor Ort‘ – im Dorf, einem Sozialraum ‚in Reichweite‘, wo man sich kennt, sich vertraut und deshalb den oder die andere auch ‚an sich heranlässt‘. Neue Strukturen, gerade im ländlichen Gesundheitsbereich, werden nicht wahrscheinlicher, wenn man ältere, gewachsene Strukturen zerschlägt, sondern wenn man ihre Ressourcen nutzt und in die neuen Strukturen sinnvoll integrieren kann. Eine ‚Agnes2-Kraft‘ äußert sich präziser zu diesem Sozialraum ‚in Reichweite‘:

I: „Wie würden Sie diesen Raum bemessen, den eine Agnes2-Kraft oder eine Community Nurse also (...) übernehmen könnte so als Gebiet? Oder, ich weiß nicht, ob man das an Fällen oder an den Patientenzahlen festmachen sollte?“

E: „Na ja, ich finde also, wichtig ist ja, dass die Leute Vertrauen zu dieser Person haben und dass sie die vielleicht kennen schon (...) aus einer Arztpraxis oder aus einem Krankenhaus heraus. Dass man sagt: ‚Mensch, ja, die Schwester Sowieso, die kenn’ ich schon und die hat ja auch da und da gearbeitet.‘ Oder ich kenn’ die, weil sie vielleicht im Dorf aktiv is’, im Dorfleben aktiv is’. Also, und von daher in so ’nem Amtsbereich[8], mehrere Dörfer sicherlich. Kann nich’ jedes Dorf eine Nurse haben, is’ ja wahrscheinlich klar. Vielleicht aus’m Amtsbereich heraus. Aber ich würde sagen, auf keinen Fall größer.“ (I2)

Die relativ ‚technische‘ Eingangsfrage der Interviewerin *(ich weiß nicht, ob man das an Fällen oder an den Patientenzahlen festmachen sollte?)* beantwortet die Schwester zunächst inhaltlich *(dass die Leute Vertrauen zu dieser Person haben und dass sie die vielleicht kennen schon)*. Vertrauen und persönlicher Kontakt sind – jedenfalls für Menschen in ländlichen Regionen – die Voraussetzung von vertiefter Kommunikation und Kooperation. Erst in zweiter Hinsicht ist mit dem Hinweis auf den *„Amtsbereich“* ein konkret nachvollziehbarer Claim gesetzt, der übrigens bereits die Verbindung alter (Dorf) und moderner Strukturen (Ortsamt) repräsentiert. Die Agnes2-Schwester wird bei der konkreten Beschreibung ihres Aufgabengebietes mehrfach die Verankerung im Lokalen zum Thema machen und den Erfolg ihrer Arbeit an das persönliche Vertrauen ihrer Klient:innen binden. Der ländliche Sozialraum ist auch da noch auf das Vertrauen in nachbarschaftliche Verlässlichkeit und persönliche Nähe angewiesen, wo die dörfliche Idylle längst zerstört ist. „Lokale Verankerung“ als Diskursmodus meint also mehr als die traditionelle Dorfidylle. Alle befragten Akteur:innen, die an dieses Muster anschließen, sind deshalb im unteren linken Quadranten platziert, in dem auch der soziale Code „Engagement und Vertrauen“ positioniert ist (s. Abb. 4). Eine gewisse Erinnerung an gute Erfahrungen zur DDR-Zeit – z. B. die Reminiszenz an die „Gemeindeschwester“, der in dem DEFA-Film *„Schwester Agnes“* (1975) ein

8 Mit „Amtsbereich“ assoziiert die Sprecherin vermutlich das zumeist für mehrere Dörfer zuständige „Ortsamt“, Sitz des i. d. R. ehrenamtlichen „Ortsbürgermeisters“ bzw. der „Ortsbürgermeisterin“.

Denkmal gesetzt wurde – mag eine Rolle spielen, ist aber gewiss keine Blockade für aktuelles bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement im Gesundheitsbereich.

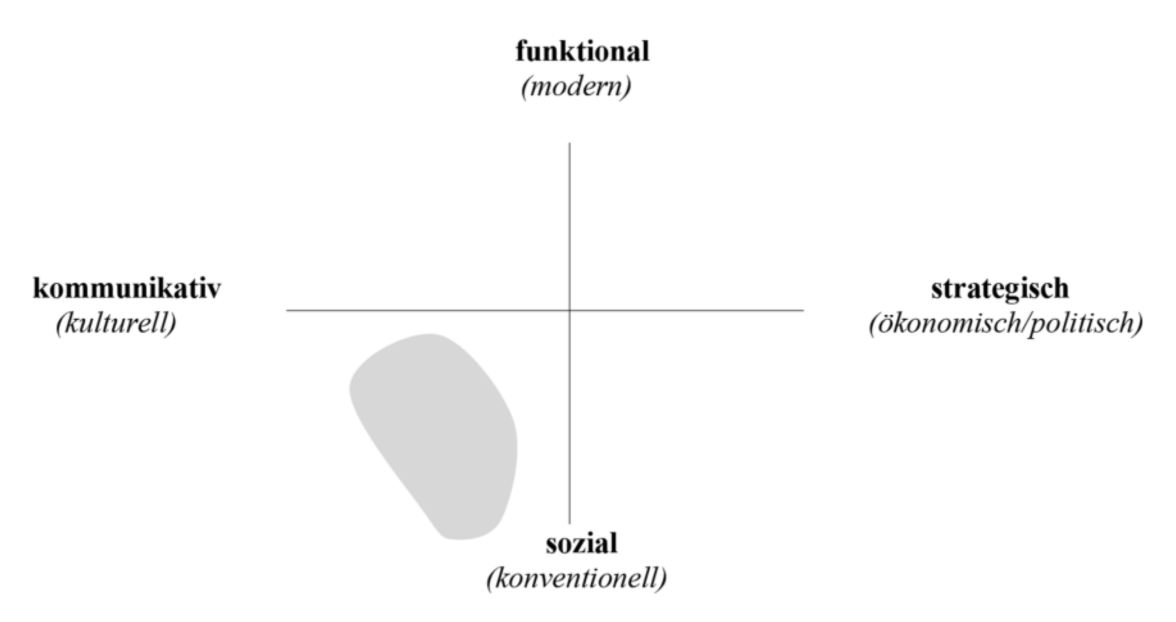


Abbildung 4: Positionierung der Argumentationsfigur „lokale Verankerung"

3.4 Argumentationsfigur „professionelle Enge"

Abschließend soll noch eine – verglichen mit der Realität der Pflegedienste in der Region – im Sample deutlich unterrepräsentierte Argumentationsfigur zumindest erwähnt werden: die Disposition *„professioneller Enge"*. Eine stellvertretende Pflegedienstleiterin reagiert auf die Frage der Interviewerin:

I: „Erzählen Sie mir doch bitte mehr darüber, wie Sie die momentane Versorgung der alten Menschen hier im ländlichen Raum erleben."

E: „Schlecht. Also, es is' jetzt mir schon seit Längerem, also, eigentlich seit Anfang des Jahres – geht es schon, dass wir immer wieder Anfragen haben von neuen Patienten und wir immer wieder Patienten ablehnen müssen, weil wir einfach keine Kapazitäten haben. Das Problem ist, wir würden gern auch noch eine Tour eröffnen, ja, uns fehlt aber das Personal dazu. Es kommt halt einfach wirklich an Kräften gar nichts nach. Ähm, wir mussten im letzten Jahr auch schon zwei Touren abbauen, dadurch dass eine Kollegin schwanger geworden is' und somit ins Beschäftigungsverbot gegangen is', und eine is' wieder rübergezogen, also, is' wieder verzogen, sodass wir, wie gesagt, letztes Jahr schon zwei Touren abbauen mussten und, ja, dieses Jahr extrem viele Patienten ablehnen mussten, sodass wir keine neuen Patienten aufnehmen konnten. [...] Es war uns immer wieder schwer zu sagen: ‚Es tut uns auch leid. Wir können wirklich nich'!' Wir müssen ja an unsere eigenen Mitarbeiter denken, dass wir die, die wir jetzt noch haben, auch irgendwie halten können, dass wir die nich' noch mehr ‚kaputtspielen', dass man das ... Also, es ist schon zunehmend schlecht geworden." (I7)

Die Sequenz verrät einen ungewöhnlichen Druck, der auf der Protagonistin lastet. Als stellvertretende Pflegedienstleiterin ist sie zuständig für die Organisation der Pflegetouren und für das Qualitätsmanagement. D. h., sie ist gezwungen, mit den knapper werdenden Ressourcen des Pflegedienstes zu arbeiten, dem ausgedünnten Mitarbeiterinnenstamm, den zunehmenden Optionen von außen, dem fahrlässigen Entlassungsmanagement der Krankenhäuser. Da ist kein Raum für innovative Überlegungen. Sie wird im Interview später auf eine entsprechende Frage der Interviewerin antworten, dass ihr hier jede Erfahrung fehle. Semantisch überdeutlich wird die Drucksituation an dem äußerst befremdlichen Begriff *„kaputtspielen“*. Was gemeint ist, erscheint klar, aber warum wird eine Wortzusammensetzung gewählt, in der ein Kontrast zwischen „kaputt“ und „spielen“ die Situation beschreiben soll? Das Wort verrät einen subtilen Zynismus, der nur durch die absolut undiskutablen Rahmenbedingungen der Pflegedienste erklärt werden kann. Das erschwert strategische Fantasien über den eigenen Horizont hinaus und reduziert die mentale Orientierung auf den Quadranten zwischen den Polen *„strategisch“* und *„konventionell“*. Kritisch muss allerdings auch hier eingeräumt werden, dass das Sample viel zu wenige Protagonist:innen aus dem Bereich der Pflegedienste enthält – vermutlich eine Art ‚natürlicher‘ *„Creaming-down-Effekt“*, weil die Bereitschaft zur Mitteilung in der konfliktbelasteten Pflegedienstbranche eben geringer ist. Jedenfalls ist das Argumentationscluster *„professionelle Enge“* eindeutig im rechten unteren Feld des „Mentalitätsraums“ zu platzieren.

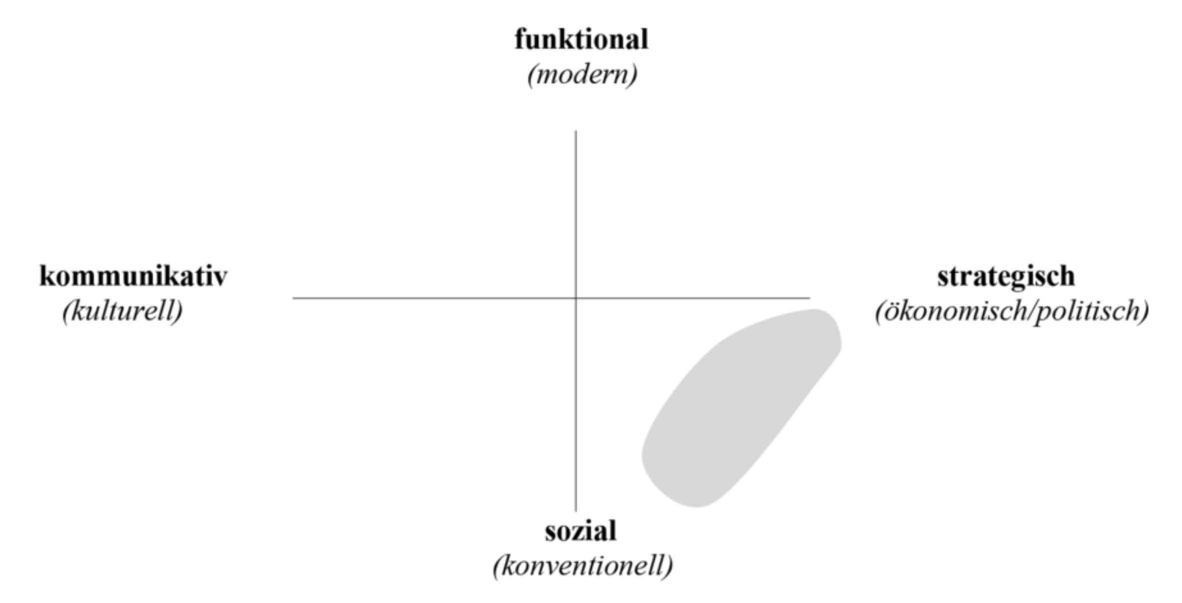


Abbildung 5: Positionierung der Argumentationsfigur „professionelle Enge“

Das vorläufige Ergebnis der qualitativen Clusteranalyse zeigt, dass mindestens zwei der identifizierten Argumentationsfiguren („Reformdiskurs“ und „professionelle Enge“) an bestimmte berufliche Habitusgrenzen gebunden bleiben: die des *‚Projektberaters‘*, der eine gewisse Distanz zur Praxis pflegt und gleichsam im ‚eigenen (Projekt-)Saft‘

stecken bleibt, und die des *‚konventionellen Pflegedienstes'*, der aus Gründen des akuten Personalmangels – vor allem an Fachkräften –, gelegentlich auch aus wirtschaftlichen Gründen, strikt auf das engere berufliche Handeln konzentriert bleibt. Diese Tendenzen sind zweifellos eher *Hinderungsgründe* für eine Öffnung des Gesundheitssystems in ländlichen Regionen hin zu innovativen Modellen, wie sie in dem Cluster „Reformpraxis" repräsentiert sind. Diese Argumentationsfigur ist auch nicht an ein bestimmtes berufliches Erfahrungsfeld gebunden. Sie ist vielmehr im gesamten „Mentalitätsraum" präsent und an konkreten Problemlagen orientiert. Die mentale Orientierung der *‚traditionellen Gemeindeschwester'*, die zwar völlig zurecht auf einer intensiven sozialen Verankerung im Sozialraum ihrer engeren Aktivität besteht, aber möglicherweise neuen professionellen Perspektiven mit Abstand begegnet, erscheint ambivalenter, aber durchaus nicht blockierend gegenüber organisatorischen Neuerungen. Die Hypothese erscheint allerdings plausibel, dass eine wirkungsvolle Öffnung des gesundheitspolitischen Diskurses hin zur Einrichtung einer „Community Nurse", die einen „Bürger-Profi-Mix" aufzubauen hilft, auf die Protagonist:innen der Argumentationsfigur *„Reformpraxis"* angewiesen ist.

4 Perspektiven für neue Versorgungsstrukturen in Brandenburg

Die exzellenten Praxisprojekte, die etwa vom südbrandenburgischen Ärztenetzwerk in den vergangenen Jahren angestoßen und realisiert worden sind, entstanden unabhängig von den eher praxisfernen Reformdiskursen durch professionelle Entscheidungen, die sich im Praxisalltag aufgedrängt haben: das miserable Entlassungsmanagement der Krankenhäuser z. B., das Interimslösungen forderte, oder die klaffende Lücke zwischen Pflege in der Häuslichkeit und stationären Einrichtungen. Tagespflegeangebote, vor allem für Demenzkranke, waren eine klassische und kostensparende Lösung.

Neue Lösungen mit der Agnes2-Kraft im Netzwerk, demnächst vielleicht auch in Medizinischen Versorgungszentren, sind im Entstehen und brauchen noch Akzeptanz. Auch die *„Community Nurse"* bleibt eine wahrgenommene Option. Eine relevante Entscheidung betrifft ihre Zuordnung: Optimal wäre tatsächlich ein kollektiver Ärzt:innenverbund (Netzwerk oder MVZ). Denkbar wäre aber auch eine Ansiedlung bei der Kommune. Dann aber müsste die Interaktion mit dem ärztlichen Part rechtlich neu gefasst werden.

Ganz entscheidend wäre auch eine angemessene, internationalen Erfahrungsstandards entsprechende Ausbildungskonzeption für die *„Community Nurse"* – möglicherweise ein Masterstudiengang an der BTU Cottbus-Senftenberg, der nicht nur regionale Bedeutung hätte, sondern auch national, vielleicht sogar international wahrgenommen würde.

Prinzipiell lautet die Erkenntnis der qualitativen Vorstudie: *Handeln, nicht (nur) reden!* Wenn das Reden Handlungschancen erschließt, ist es natürlich zu begrüßen –

auch Diskurse schaffen Realität. Das Risiko einer Verdrängung der Probleme und des Rückzugs in die ‚erlernte‘ professionelle Enge ist beträchtlich. Ermutigendes Anknüpfen an die Erfahrungen der Protagonist:innen des Argumentationsclusters „Reformpraxis“ wäre wünschenswert.

Literatur

Alheit, Peter/Bast-Haider/Kerstin/Drauschke, Petra (2004): Die zögernde Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland. Frankfurt am Main, New York, Campus.

Alheit, Peter et al. (2006): Biographien im Grenzraum. Eine Untersuchung in der Euroregion Neiße. Dresden, Neisse Verlag.

Alheit, Peter/Bernateck, Kathrin/Herzberg, Heidrun (2019): Vorstudie zur Akzeptanz der professionellen Etablierung einer „Community Nurse“ im Land Brandenburg (Schriftenreihe des Instituts für Gesundheit, Band 1). Senftenberg, BTU Cottbus-Senftenberg.

Alheit, Peter/Herzberg, Heidrun (2021): Das „mentale Feld“ als Forschungstool der qualitativen Pflegeforschung. In: Nover, Sabine Ursula/Panke-Kochinke, Birgit (Hrsg.): Qualitative Pflegeforschung. Eigensinn, Morphologie, Gegenstandsangemessenheit. Baden-Baden, Nomos, S. 345–358.

Aselmeier, Laurenz (2008): Community Care und Menschen mit geistiger Behinderung. Gemeinwesenorientierte Unterstützung in England, Schweden und Deutschland. Wiesbaden, Springer VS.

Berner, Frank (2015): „Caring Community“ und der Siebte Altenbericht. Vortrag beim Fach- und Prälaturtag der LAGES „Soziales Kapitel und Caring Community“ am 28.02.2015. In: http://lages-wue.de/fileadmin/user_upload/newsletter/Berner_Caring_Communities_und_Altenbericht.pdf (Abfrage: 18.01.2018).

BMI – Bundesministerium des Inneren (2012): Jedes Alter zählt. Demografiestrategie der Bundesregierung. In: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/themen/gesellschaft-integration/demografie/demografiestrategie.html;jsessionid=E2153455940BA3E81C105785B8C1869D.1_cid287 (Abfrage: 18.01.2018).

BMI – Bundesministerium des Inneren (2015): Jedes Alter zählt. „Für mehr Wohlstand und Lebensqualität aller Generationen“ – Weiterentwicklung der Demografiestrategie der Bundesregierung. In: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2015/09/kabinett-beschliesst-weiterentwicklung-demografiestrategie.html;jsessionid=E2153455940BA3E81C105785B8C1869D.1_cid287 (Abfrage: 18.01.2018).

Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009a): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. grundl. überarb. Aufl. Wiesbaden, Springer VS, S. 7–34.

Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009b): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. 3. grundl. überarb. Aufl. Wiesbaden, Springer VS, S. 61–98.

Bourdieu, Pierre (1991): Politisches Kapital als Differenzierungsprinzip im Staatssozialismus. In: Bourdieu, Pierre: Die Intellektuellen und die Macht (herausgegeben von Irene Dölling). Hamburg, VSA.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Mill Valley: The Sociology Press.

Herzberg, Heidrun/Bernateck, Kathrin (2017): Caring Communities. Hintergrundstrukturen „sorgender Gemeinschaften“ in Ostdeutschland. In: Neue Praxis 1, H. 1, S. 39–54.

Kersten, Jens/Neu, Claudia/Vogel, Berthold (2012): Demografie und Demokratie. Zur Politisierung des Wohlfahrtsstaates. Hamburg, Hamburger Edition.

Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum. Eine Einführung. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden, Springer VS.

Klie, Thomas (2014): Caring Community – leitbildfähiger Begriff für eine generationenübergreifende Sorgekultur? In: Klein, Ludger/Weigel, Hans-Georg (Hrsg.): Sorgende Gemeinschaften – Vom Leitbild zu Handlungsansätzen. Frankfurt am Main, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V., http://www.iss-ffm.de/lebenswelten/zusammenhalt/m_379 (Abfrage: 18.01.2018).

Kricheldorff, Cornelia/Mertens, Angelina; Tonello, Lucia (2014): „Im Projekt hat sich unglaublich viel getan!“. Auf dem Weg zu einer sorgenden Kommune. Handbuch für politisch Verantwortliche, Gestalter und Akteure in Baden-Württembergs Kommunen. Ergebnisse und Empfehlungen aus dem Landesmodellprojekt „Pflegemix in lokalen Verantwortungsgemeinschaften“. In: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Pflege/Pflegemix_Handbuch_2015.pdf (Abfrage: 18.01.2018).

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. 3., grundl. überarb. Aufl. Wiesbaden, Springer VS, S. 35–60.

Statistisches Bundesamt (2017): Pflegestatistik 2015. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung; Ländervergleich – Pflegebedürftige. Wiesbaden, Statistisches Bundesamt.

Autorin und Autor



Heidrun Herzberg, Prof.*in Dr., Brandenburgische Technische Universität Cottbus- Senftenberg (BTU). Schwerpunkte: Berufsbildungs- und Professionsforschung in den Gesundheitsberufen, Biographieforschung.



Peter Alheit, Prof. em. Dr. Dr., Georg-August-Universität Göttingen. Schwerpunkte: Bildungs- und Kultursoziologie, Biographieforschung, international vergleichende Bildungsforschung, qualitative Gesundheitsforschung.

Wohlfahrtsproduktion und Care im digitalen Wandel: Perspektiven für Beruflichkeit in der Pflege

Denise Becka und Michaela Evans

Abstract

Wohlfahrtsproduktion adressiert Sozialpolitik in ihrer praktischen Umsetzung. Tradierte Formen der Arbeitsteilung im Wohlfahrtsmix sind in den letzten Jahren jedoch zunehmend unter Druck geraten. Vor diesem Hintergrund ist auch in der Altenpflege/Altenhilfe der Ruf nach „digitalen Innovationen" lauter geworden. Folge ist, dass berufsförmig verfasste Pflegearbeit in ihrer Eigenschaft als Care-Arbeit in neue (digital gestützte) Versorgungsarrangements und Sorgeverhältnisse eingebettet wird. Der Beitrag zeigt, dass der Fokus derzeitiger empirischer Analysen zu möglichen Aufwertungs-, Abwertungs- und Polarisierungstendenzen in der Pflegearbeit infolge von Digitalisierungen primär auf arbeitsplatzstrukturelle Veränderungen fokussiert, während deren Folgen für Beruflichkeit und für das intrapersonale Beruflichkeitsbewusstsein nicht hinreichend berücksichtig werden.

Schlagworte: Wohlfahrtsproduktion, Beruflichkeit, Professionalisierung, Digitalisierung, Pflege

Abstract

Welfare production is addressing social policy in its practical implementation. However, traditional forms of division of labor in the welfare mix have come under increasing pressure in recent years. In this context, the call for "digital innovations" has also become louder in elderly care. As a result, nursing in its capacity as care work is being embedded in new (digitally supported) care arrangements and care relationships. The article argues that the focus of current empirical analyses on possible valorization, devaluation and polarization tendencies in care work as a result of digitalization is primarily on structural changes in the workplace, while their consequences for professionalism and for the intrapersonal sense of professionalism are not sufficiently taken into account.

Keywords: Welfare production, understanding of profession, professionalisation, digitization, care

Einleitung: Wohlfahrtsproduktion im digitalen Wandel

Wohlfahrtsproduktion ist Sozialpolitik in ihrer praktischen Umsetzung, sie konkretisiert sich über den Wohlfahrtsmix. Dieser basiert darauf, die Pluralität und das Zusammenspiel der Ressourcen von Staat und Markt, professionellen Dienstleistungsorganisationen (freigemeinnütziger, privater und öffentlicher Träger) sowie zivilgesellschaftlicher familiärer Unterstützungsstrukturen, Freundschaftsnetzwerke und ehrenamtlicher Dienste für die Wohlfahrtsproduktion nutzbar zu machen (Evers 2011, S. 265 f.). Im Zentrum stehen soziale und personenbezogene Dienstleistungen, u. a. in den Hilfefeldern Gesundheit und Pflege, Bildung, Erziehung und Inklusion. Als „gesellschaftlich notwendige Dienstleistungen" adressieren diese Berufs- und Tätigkeitsfelder, die wesentlich für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft sind. Ziel ist es, Menschen mit Blick auf elementare Lebensrisiken bedarfsorientiert zu unterstützen, persönliche Wohlfahrt auch im Sinne individueller Teilhabe zu erreichen und die Angleichung und Verbesserung der Lebensbedingungen und Lebensverhältnisse zu fördern. Gemeinsam ist den Berufs- und Tätigkeitsfeldern, dass sie durch personenzentrierte, interaktionsintensive und interaktive Aufgaben und Tätigkeiten geprägt sind (Lehweß-Litzmann/Krebs/Maier et al. 2020, S. 14 f.).

In den letzten Jahren zeichnete sich jedoch ab, dass tradierte Formen der Arbeitsteilung in der Wohlfahrtsproduktion zunehmend an ihre Grenzen stoßen. Die Coronapandemie hat einerseits gezeigt, wie zentral die Entlastungs- und Unterstützungsleistungen sozialer und personenbezogener Dienstleistungen sind, andererseits wurde auch die *„Unordnung der Wohlfahrtsproduktion"* (Blank 2020) in dem System, das auch durch den Sozialstaat und seine Leistungen strukturiert wird, sichtbar. Auch in der Altenpflege/Altenhilfe als relevantes Feld sozialer und personenbezogener Dienstleistungsarbeit stoßen Finanzierungs-, Steuerungs- und Organisationslogiken zunehmend an ihre Grenzen: Die steigende Nachfrage nach professionellen Pflegedienstleistungen bei gleichzeitigem Fachkräftemangel, steigende Belastungen und Beanspruchungen beruflich Pflegender und familiärer Unterstützungsstrukturen, regionale Disparitäten zwischen urbanen und ländlichen Räumen in der Erreichbarkeit sozialer Dienstleistungen, steigende Kosten der Pflege sowie Belastungen kommunaler Haushalte durch steigende Ausgaben der „Hilfe zur Pflege" nach SGB XII stehen beispielhaft hierfür.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass in der Altenpflege/Altenhilfe – jenseits der Forderungen nach grundlegenden Reformen des Finanzierungssystems – der Ruf nach „Innovationen" zunehmend lauter geworden ist. Dies zielt vor allem auf „soziale Innovationen" und damit auf neue Strukturen und soziale Praktiken an der Schnittstelle einer investiv ausgerichteten Sozialpolitik und einer auf Modernisierung zielenden „Sozialwirtschaft" (Tabatt-Hirschfeld 2022, S. 93 f.). Damit rücken auch der „Erfolgsfaktor Digitalisierung" und Wege in eine „Sozialwirtschaft 4.0" in den Fokus. In sozialen Dienstleistungsorganisationen hat ein neuer „Innovationsimperativ" (Hergesell 2022, S. 282) Einzug gehalten, der die Nutzung digitaler Technik und Digitalisierung als Chance für soziale Innovationen in den Mittelpunkt rückt. Dies konkretisiert sich in nationalen und internationalen Förderprogrammen,

einer vielfältigen Start-up-Szene für digitale Gesundheits- und Pflegeanwendungen (Hülsken-Giesler/Kreutzer/Dütthorn 2022, S. 11 f.) wie auch in verbändeeigenen Innovationsleitbildern und Strategieprozessen, spezialisierten Stabsstellen oder Beratungsstrukturen. Zentraler Bezugspunkt ist die digitale Transformation von Organisations-, Angebots- und Leistungs- sowie Kommunikationsstrukturen und -praktiken in der und rund um die Erbringung sozialer Dienstleistungen (Zink/Weber 2021; Kreidenweis 2018; Becka/Evans/Hilbert 2017).

Die Erwartungen sind groß, die Modernisierungsziele vielfältig: Sie zielen auf eine effizientere und effektivere Nutzung knapper personeller, finanzieller und organisatorischer Ressourcen, auf eine verbesserte Arbeitsorganisation und optimierte Arbeitsabläufe sowie auf die Reduzierung körperlicher oder psychischer Belastungen der Beschäftigten. Zudem richtet sich der Modernisierungsanspruch auf die Überwindung von Teilhabedisparitäten durch eine verbesserte Erreichbarkeit sozialer Dienstleistungen, auf die Stärkung zeit- und ortsunabhängiger sozialer Interaktionen mit Klient:innen, auf die Weiterentwicklung von Kommunikations- und Steuerungsprozessen in Versorgungsteams sowie auf die Förderung von Vernetzung und Unterstützung pflegebedürftiger Menschen und ihrer Angehörigen in digital gestützten Sorgenetzwerken (u. a. Zink/Weber 2021, S. 2; Hildner/Stutz/Teuteberg 2018).

Im Versorgungsalltag konkretisiert sich Digitalisierung durch ein breites Spektrum unterschiedlicher digitaler Technologien und Anwendungsfelder in primären, sekundären und tertiären Leistungsprozessen pflegerischer Versorgung – von digitalen Arbeitsmitteln wie Tablets über digitale Dokumentationssysteme und Assistenztechnologien für die Pflege bis hin zu digitalen Pflege- und Gesundheitsanwendungen für pflegebedürftige Menschen und deren Angehörige (Evans/Becka 2022 i. E.; Daum/Kolb 2022, S. 20 ff.). Es geht um einfache, elektronische Systeme der Datenverarbeitung ebenso wie um KI-basierte Anwendungen in der Kommunikation mit Klient:innen via Chatbots, in der Sturzrisikoprophylaxe, für robotische Unterstützung im Pflegealltag oder die Distribution sozialer Dienstleistungen durch Plattformen (Evans/Hilbert 2020, S. 178 f.). Ziel ist die komplementäre Entwicklung von (digitaler) Technik und Dienstleistungserbringung, die zum einen die Grundprinzipien der Organisation pflegerischer Leistungen als auch die unmittelbaren Pflegetätigkeiten betrifft. Zwar ist die tatsächliche Dividende der hierdurch erzielten Effizienz-, Effektivitäts- und Qualitätssteigerungen noch weitestgehend offen, gleichwohl ist künftig von einer Zunahme des Einsatzes digitaler Technik in der pflegerischen Versorgung auszugehen (Fachinger 2022, S. 267).

Care-Arbeit und Digitalisierung: Zukünfte beruflicher Pflege zwischen Aufwertung, Abwertung und Polarisierung

Erwerbsförmig organisierte Pflegearbeit ist „Care-Arbeit“: als Pflegearbeit, in der berufliches Handeln im Pflegeprozess in hohem Maße durch eine fürsorgliche Beziehungsarbeit, durch Interaktionsarbeit und durch soziale Aushandlungsprozesse –

also interaktive Arbeit – auf Basis der Anwendung von Experten- und Erfahrungswissen geprägt ist. Eine Folge der vorab skizzierten Digitalisierungstrends in den Versorgungssettings der Altenpflege/Altenhilfe ist, dass berufsförmig verfasste Pflegearbeit in ihrer Eigenschaft als Care-Arbeit in neue (digital gestützte) Versorgungsarrangements des Zusammenspiels von Organisation, Profession und Klient:innen (Evans 2020, S. 280 ff.) und „Sorgeverhältnisse" (Hellige/Meilwes/Seidel 2018) eingebettet wird. Vor diesem Hintergrund rücken die Perspektiven einer „Care Work 4.0" (Friese 2020, S. 14) mit ihren Chancen und Risiken der Digitalisierung in der Care-Arbeit in den Blick (ebd., S. 15 ff.). Während zum einen Chancen der Digitalisierung zur Professionalisierung der Pflege, für eine effizientere, effektivere und belastungsreduzierte Alltagspraxis thematisiert werden, werden andererseits mögliche Effekte digitaler Technologien in Richtung einer schleichenden Deprofessionalisierung von Pflegearbeit, der (Teil-)Substitution pflegerischer Aufgaben und Tätigkeiten, Risiken des Wissens- und Kompetenzverlustes in der pflegerischen Berufspraxis und die Entwertung von Sorgekompetenzen durch die Dominanz technikintensiver Leistungen thematisiert (Atzl 2022, S. 227; Becker 2020; Hellige/Meilwes/Seidel 2018, S. 129; Höhmann/Schwarz 2017).

Gab zunächst die Expansion des Dienstleistungssektors und personenbezogener Dienstleistungen im tertiären Sektor Anlass dazu, *Bedarfe und Anforderungen der Professionalisierung von Care-Arbeit* zu diskutieren (Friese 2010, S. 58 ff.), rücken vor dem Hintergrund des „Innovationsimperativs" der Digitalisierung verstärkt die *Folgen des neuen (digital induzierten) Zusammenspiels organisatorischer, technischer und professioneller Handlungslogiken in der berufsförmig organisierten Pflegearbeit* in den Blick. Denn Digitalisierung in der Pflege fokussiert sowohl die Umstellung analoger Prozesse im Pflegeprozessgeschehen und begleitender Interaktions- und Kommunikationsaufgaben auf elektronische Verfahren als auch die Modifikation pflegespezifischer Instrumente und Artefakte. Diese bringen zum einen Veränderungen der informellen und beruflichen Pflegearbeit – genauer: der pflegerischen Alltagspraxis – mit sich (Hülsken-Giesler/Kreutzer/Dütthorn 2022, S. 13). Zum anderen rücken in digitalisierten Sorgeverhältnissen das gesellschaftliche und berufliche Pflegeverständnis und deren Implikationen für die Sorge- und Fürsorgepraxis in den Blick (ebd., S. 14). Dies führt zu der Frage, inwieweit digitalisierte Versorgungsarrangements und Sorgeverhältnisse zu einer zielgruppenspezifischen Aufwertung, Abwertung oder Polarisierung im Arbeitshandeln führen und hierüber auch das intrapersonale berufliche Pflegeverständnis beeinflussen.

Ausgehend hiervon argumentieren wir, dass der Fokus derzeitiger empirischer Analysen zu den Folgen der Digitalisierung in der beruflichen Pflege primär auf der Erfassung *arbeitsplatzstruktureller Veränderungstendenzen* liegt, während deren Folgen für Beruflichkeit und das intrapersonale Berufsverständnis nicht hinreichend mitberücksichtigt werden. Um mögliche Ausprägungen der Aufwertung, Abwertung oder Polarisierung berufsförmig organisierter Pflegearbeit empirisch zu fundieren, sind komplementär ausgerichtete Analysen notwendig, die *arbeitsplatz- und tätigkeitsbezogene Struktureffekte mit individuumsbezogenen Sinnzuschreibungen* an die Arbeitstätig-

keiten im Sinne subjektiver Qualitätsdimensionen im Arbeitshandeln in Zusammenhang bringen. Wir argumentieren, dass erst durch die reflexive Analyse beider Dimensionen – Wandel von Aufgaben- und Tätigkeitsportfolios und Arbeitsbedingungen einerseits sowie deren Konsequenzen für ein berufliches Kohärenz- oder Diskrepanzerleben und berufsbiografischer Verwirklichungschancen andererseits – tatsächlich digitalisierungsinduzierte Aufwertungs- Abwertungs- und Polarisierungspfade offengelegt werden können.

Unwahrscheinlich ist, dass Digitalisierung *per se* die Organisation von Arbeit im Konzept der Beruflichkeit zur Disposition stellt (Meyer 2019, S. 122). Zugleich existieren „babylonische Verhältnisse" (Beck 2018, S. 20) zum Konstrukt von „Beruflichkeit". Der hier verwendete Begriff von „Beruflichkeit" zielt konzeptionell darauf ab, dass er a) *Formen der sozialen Organisation von Arbeit und Arbeitstätigkeiten* und *b) Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Leistungspotenzialen als Grundlage einer kontinuierlichen individuellen Erwerbs- und Versorgungschance adressiert* (ebd., S. 114). Aufwertungs-, Abwertungs- oder Polarisierungstendenzen können sich damit sowohl über den Wandel domänenspezifischer Aufgaben-, Tätigkeits- und Beanspruchungsprofile, deren Konsequenzen für die Arbeitsbewertung, für Entlohnungsstrukturen und soziale Anerkennungsmechanismen als auch im beruflichen Selbstverständnis und im Beruflichkeitsbewusstsein manifestieren.

- *Erstens* spricht viel dafür, dass im Kontext der Digitalisierung der Status von Erfahrungswissen, Qualifikation und Kompetenz wie auch individuelle Kognitionen in Bezug auf das subjektiv sinnhafte Erleben von Beruflichkeit neu verhandelt werden. In einer historischen Analyse zur technischen Transformation von Pflegearbeit hat bereits Rinard (1996) kritisch darauf hingewiesen, dass Forschung zum Technikeinsatz in der Pflege oftmals mit einem verengten Blick arbeite. So werden zwar die Folgen des Technikeinsatzes auf Arbeitsroutinen und Arbeitsbedingungen beruflich Pflegender herausgearbeitet, jedoch werden „tacit knowledge", professionelle Empathie und Beziehungskompetenz als zentrale Bezugspunkte von Beruflichkeit dabei oftmals ausgeblendet.
- *Zweitens* erscheint es angesichts der Vielfalt und Heterogenität digitaler Technologien und Anwendungskontexte wenig zielführend, pauschal von *der* Digitalisierung oder gar von *den* Folgen der Digitalisierung zu sprechen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass unterschiedliche Ausprägungen sozio-technischer Versorgungs- und Arbeitsarrangements dazu führen, dass die pflegeberufliche Alltagspraxis – auch vor dem Hintergrund paralleler Prozesse der Ausdifferenzierung von Personal- und Qualifikationsmixen und des Bedeutungsgewinns von Techniknutzung auf Klient:innenseite – durch eine Gleichzeitigkeit zielgruppenspezifischer Aufwertungs-, Abwertungs- und Polarisierungstendenzen (und damit unterschiedlicher Zukünfte!) geprägt sein wird.
- *Drittens* gilt es aufzuzeigen, wie die digitale Transformation in der Pflegearbeit zu einer modernen Beruflichkeit beitragen kann. Denn nach wie vor prägt auch die Sorge beruflich Pflegender vor einem Verlust von zuwendungs- und fürsorgerelevanten Dimensionen in der Pflegearbeit infolge von Digitalisierung das Bild.

Die jetzige berufsbildungspolitische Debatte fokussiert derzeit primär auf den Wandel von Kompetenzanforderungen in digitalisierten Arbeitskontexten. Nur wenig Aufmerksamkeit hingegen wird auf die Leistungsmöglichkeiten beruflich Pflegender, ihre fachlichen Qualifikationen und Kompetenzen in digitalisierten Arbeitskontexten zu aktivieren und zur Geltung zu bringen, gelegt.

Ausgehend hiervon kann ein berufspädagogisch-orientierter Zugang wichtige Impulse zur empirischen Fundierung gegenwärtig diskutierter Zukunftsszenarien zur Aufwertung, Abwertung und Polarisierung digital gestützter Pflegearbeit leisten. Hierzu zeigen wir nachfolgend zunächst auf, welche zentralen Forschungsfelder und -befunde die derzeitige Debatte um Pflegearbeit in digitalisierten Arbeitskontexten prägen und welche Hinweise sich daraus auf berufliche Aufwertungs-, Abwertungs- und Polarisierungstendenzen ergeben (Kapitel 3). Anschließend gehen wir der Frage nach, wie die empirische Fundierung von beruflichen Aufwertungs-, Abwertungs- und Polarisierungsprozessen durch berufspädagogische Analysekonzepte mit Blick auf das Beruflichkeitsbewusstsein sinnvoll erweitert werden kann (Kapitel 4).

Digital gestützte Pflegearbeit im Spiegel der Forschung: (Wie) Kommt es zur Aufwertung, Abwertung oder Polarisierung beruflicher Pflege?

Eine berufliche Abwertung durch Substitution menschlicher Arbeit infolge digitalen Technikeinsatzes ist in den Pflegeberufen zunächst nicht zu befürchten (Dengler/Matthes 2018, S. 7). Entlastende Effekte der Digitalisierung werden zwar für standardisierbare Routineaufgaben zugunsten interaktiver Aufgaben und Tätigkeiten diskutiert. Als hilfreich und entlastend erleben Pflegekräfte den Technikeinsatz in den Pflegefunktionsbereichen Dokumentation und Monitoring sowie zur körperlichen Unterstützung (Kuhlmey/Blüher/Nordheim/Zöllick 2019, S. 33). Eine Befragung betrieblicher Interessenvertretungen im Feld der Altenpflege zeigt jedoch, dass lediglich 27 % der befragten Altenpflegekräfte eine spürbare körperliche Entlastung (Daum/Kolb 2022, S. 35) und 21 % eine psychische Belastungsreduktion durch digitale Technik erleben (ebd., S. 32). Eine generelle Abnahme von Verwaltungs- und Dokumentationsaufgaben kann derzeit ebenfalls nicht belegt werden (ebd., S. 33). Während also einerseits Zeitersparnisse durch die Nutzung digitaler Technik erwartet werden, ist andererseits empirisch offen, welche Zeitersparnisse konkret entstehen und inwieweit diese für eine Aufwertung klient:innenspezifischer Aufgaben und Tätigkeiten im Arbeitshandeln beruflich Pflegender wirksam werden. Vielmehr gibt es auch Hinweise darauf, dass Pflegeberufe weiterhin hohen physischen Belastungen sowie einer (voranschreitenden) Arbeitsintensivierung auch durch digitalen Technikeinsatz ausgesetzt sind (Tisch/Meyer 2020, S. 695).

Darüber hinaus liegt Evidenz dafür vor, dass Digitalisierung in der Pflegepraxis auch die Entstehung neuer und zusätzlicher Aufgaben befördert (Daum/Kolb 2022,

S. 33; Tisch/Meyer 2020, S. 695). Zugleich berichten Pflegekräfte von Komplexitätssteigerungen in Arbeitsprozessen und zeitlichen Mehraufwänden, die gewonnene Arbeitserleichterungen in der pflegeberuflichen Alltagspraxis zum Teil auch konterkarieren (Muckenhuber/Janschitz/Klebel 2022, S. 189; Evans/Becka 2020, S. 98 f.). Für die Krankenhauspflege zeigt sich, dass sich Digitalisierung derzeit weder anforderungssenkend noch verdienststeigernd auswirkt (Heilmann 2020). Die Frage mit Blick auf das Thema Beruflichkeit ist, ob Technik dem Menschen (Klient:in, Pflegende:r) dienlich ist, ob sie zu den domänenspezifischen Arbeitsaufgaben und -abläufen passt oder ob Technik das berufliche Handeln formalisiert oder gar dominiert (Weihrich/Jungtäubl 2022, S. 190). So können die durch Nutzung digitaler Technik induzierten Formalisierungsprozesse dazu führen, dass beruflich Pflegende im Arbeitshandeln zusätzlich unter Druck geraten (ebd., S. 181; Jungtäubl/Weihrich/Kuchenbaur 2018, S. 184), während sie im Kontext ihrer interaktiven Arbeit mit Klient:innen zugleich angehalten sind, digital gestützte Arbeit nach menschengerechten Kriterien zu erbringen. Gerade durch Standardisierungen in der Arbeit mit und an Menschen in der Pflege besteht das Risiko, dass digitale Technik als „Störfaktor" wahrgenommen wird (Muckenhuber/Janschitz/Klebel 2022, S. 192) und eine individuell orientierte Fürsorgepraxis erschwert wird.

Oftmals vernachlässigt wird der Umstand, dass beruflich Pflegende Schlüsselleistungen zur Integration von digitaler Technik in Pflegeprozessen erbringen (Elish/Watkins 2020, S. 49). Denn das Fach- und Erfahrungswissen beruflich Pflegender ist Voraussetzung für einen risikofreien und nutzenstiftenden Technikeinsatz im Versorgungsprozess. Interaktionsarbeit wird in dieser Weise selbst zum Ermöglichungsfaktor professioneller Arbeit unter den Bedingungen digitalisierter Arbeit (Weihrich/Jungtäubl 2022, S. 193). Schon im Zuge früherer Informatisierungsdebatten in der Krankenhauspflege wurde gezeigt, dass bei gleichem Technologieeinsatz unterschiedliche Wege der arbeitsorganisatorischen Einbettung technischer Systeme in den Arbeitsalltag existieren, mit der Folge, dass sowohl Professionalisierungs- als auch Deprofessionalisierungspfade möglich werden (Wagner 1991). Digitalisierung ohne eine gesicherte berufsfachlich-reflexive Rahmung, die in den Arbeitsprozessen selbst verankert und organisatorisch unterstützt wird, birgt die Gefahr, dass berufliche Kompetenz entwertet wird und Versorgungsmängel für Patientinnen und Patienten entstehen (Urban/Schulz 2020).

Gerade dort, wo Digitalisierung in interaktiven Arbeitskontexten zu mehr Formalisierung führt, kann der Bedarf an situativ-kompetentem Problemlösungshandeln, klient:innenspezifischer Kommunikation und Koordination sogar steigen. So rücken mit Digitalisierungen auch mögliche Spannungsverhältnisse von Autonomie, Sicherheit und Kontrolle im Arbeitsprozess, Folgen der Techniknutzung für das Problemlösungshandeln beruflich Pflegender und für den Status von Wissen und Kompetenz in den Mittelpunkt (Evans/Becka 2020; Remmers 2019). Damit steigen auch die Ansprüche an die professionelle Handlungsfähigkeit des Pflegepersonals, während Professionalisierung wiederum eine Voraussetzung ist, um arbeitsbezogenen Anforderungen in betrieblichen Digitalisierungsprozessen angemessen zu begegnen (Meyer/Hiestand 2021). Dabei wird jedoch auch deutlich, dass Entscheidungen für Technik-

einsatz oftmals „über Köpfe hinweg“ erfolgen, das Erfahrungs- und Expertenwissen beruflich Pflegender also nicht abgeholt wird, sodass auch in solchen Kompetenz-, Zugangs- und Beteiligungsunterschieden Aufwertungs-, Abwertungs- und Polarisierungstendenzen zum Ausdruck kommen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Wirkungseffekte, -richtungen und -ebenen digital gestützter Pflegearbeit bislang erst ansatzweise offenliegen (Krick/Huter/Seibert et al. 2020). Während den Effekten des Wandels arbeitsplatz- und arbeitsprozessbezogener Strukturmerkmale im Kontext von Digitalisierung vergleichsweise viel Aufmerksamkeit gewidmet wird, ist dennoch unklar, wie sich dies nicht nur auf die Arbeitsbewertung als Grundlage von Entgeltsystematiken, sondern auch auf das zielgruppenspezifische berufliche Selbstverständnis und das Beruflichkeitsbewusstsein beruflich Pflegender auswirkt.

Digitalisierte Arbeits- und Sorgeverhältnisse in der Pflege: Subjektive Konstruktionen von Beruflichkeit als Leerstelle

In einer *berufsbiografischen Perspektive* lässt sich Beruflichkeit als „spezifische Form der Erwerbsarbeit und darauf bezogener Bildungsprozesse“ rahmen (Kraus 2022, S. 51). Die Entwicklung von Beruflichkeit vollzieht sich über berufliche Lern- und Bildungsprozesse iterativ über das Berufsleben hinweg und stützt sich auf berufliche Handlungsfähigkeit und erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz. Konkrete Bezugspunkte von Beruflichkeit spannen sich auf in fachliches Wissen und Können, überfachliche Kompetenzen, Allgemeinbildung, berufliche Identität sowie Berufsethos (ebd., S. 62). In diesem Zugriff ist *Beruflichkeit als individuelle Disposition* zu verstehen, die sich entlang der konkreten Bezugspunkte individuell über berufliche Lern- und Bildungsprozesse dynamisch entwickelt und autonome Handlungsspielräume erfordert. Neumer, Nies, Ritter und Pfeiffer (2022) unterscheiden zudem eine *analytische* und eine *berufspädagogische bzw. bildungspolitische Perspektive* auf Beruflichkeit. Im analytischen Zugang wird über das *Prinzip der sozialen Strukturierung von Arbeit* in institutionalisierten Strukturen und Praktiken die berufsförmige Verfasstheit von Arbeit zum Ausdruck gebracht (ebd., S. 19).

In diesem Sinne fungiert Beruflichkeit als subjektives, kontingentes Konzept, das sich im konkreten Arbeitshandeln manifestiert und sich hieraus weiterentwickelt. Ein zentraler Baustein dieses Zugangs ist die Beförderung von Handlungsautonomie derart, dass im Sinne ganzheitlichen beruflichen Lernens – über die Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung hinweg – Kompetenzen nicht nur als „Reaktion auf neue Anforderungen digitalisierter Arbeit aufgegriffen werden […]“, sondern vielmehr „[…] selbstständiges Handeln und die ‚Fähigkeit und Bereitschaft zur Gestaltung betrieblicher und gesellschaftlicher Verhältnisse‘ […]“ in den Vordergrund rücken (ebd.). Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass *soziale Praktiken in der Berufsausübung bei der Anwendung digitaler Technologien durch betriebliche Steuerungslogiken und (auch fach- und qualifikationsübergreifende) Kollaborationen im Arbeitsprozess* mitge-

prägt werden. In digitalen Arbeitskontexten werden eben nicht nur Daten, sondern – so die These – auch Beschäftigte *mit und in ihren* Arbeitsprozessen, Aufgaben- und Tätigkeitsbezügen enger vernetzt. Was sind aus dieser Perspektive relevante Bezugspunkte, die Anlass dafür bieten, sich den Auswirkungen der Digitalisierung auf subjektive Konstruktionen von Beruflichkeit in der Pflege näher zu widmen?

- Mit der Einbettung pflegefachlichen Handelns in neue Informatisierungsstandards und -protokolle wird die Abbildung spezifischer Aspekte pflegeberuflichen Handelns auf der Ebene von Softwarestrukturen, -programmen und Algorithmen relevant (Remmers 2019). Durch Digitalisierungen rücken nun auch *pflegeprozessbezogene Spannungsverhältnisse professioneller Handlungslogik, Informatisierung und technischer Formalisierung* in den Fokus (Weihrich/Jungtäubl 2019). Im Kontext interaktionsintensiver Aufgaben wird kritisch darauf hingewiesen, dass digitale Technik dazu beitragen kann, dass *psychosoziale Aspekte pflegeberuflichen Handelns* in den Hintergrund gedrängt und *Sorgekompetenzen* entwertet werden.
- Der Einsatz digitaler Assistenzsysteme zielt letztendlich auf eine *umfassende, arbeitsprozessbezogene Reorganisation von Aufgaben und Tätigkeiten im Selbstverständnis der beruflichen Pflege* (Fachinger/Mähs 2019). Daran schließt die Vorstellung an, dass technikgestützte, standardisierte Arbeitsabläufe in allen Tätigkeitsbereichen der Pflege verstärkt zur Grundlage professionellen Handelns werden. In diesem Kontext wird auch betont, dass digitale Technik mit komplementären Funktionen künftig auch ungelernte Pflegende schneller dazu befähigen kann, pflegerelevante Aufgaben und Tätigkeiten auszuüben. Vor diesem Hintergrund rückt insbesondere das Zusammenspiel neuer Personal- und Qualifikationsmixe mit digital gestützten Arbeitsorganisationsmodellen in den Blick.
  Es bestehen hohe Erwartungen beruflich Pflegender daran, dass digitale Technik positive Effekte auf den Arbeitsalltag hat. Dabei werden *Zusammenhänge zwischen den Erwartungen an die positiven Effekte der Digitalisierung und den berufsfachlichen Ansprüchen* deutlich (Druyen/Faulbaum/Keivandarian/Mangel 2022, S. 44). Dies erfordert auch, dass Pflegekräfte als *„Expert:innen ihrer Arbeitspraxis“* an der Auswahl und der Spezifizierung digitaler Systeme beteiligt sind und sie in der Lage sind, Systeme zu modifizieren und sie für ihre Arbeitsprozesse zu adaptieren, und dabei auch *berufsfachliche Entscheidungsspielräume* erhalten bleiben (Hielscher 2020; Evans 2020).

Über einen *berufspädagogischen Zugang* rücken subjektive Konstruktionen von Beruflichkeit in den Blick (Beck 2018). Über ein Spektrum von Dimensionen individueller Kognitionen (Relevanzkognition, Zeitkognition, Kompetenzkognition, Idealitätskognition, Statuskognition, Sinnkognition) werden „Metakognitionen“ adressiert, die sich auf die eigene Arbeitstätigkeit richten und so „Beruflichkeit“ im Arbeitshandeln konstituieren. Die nachfolgende Tabelle versucht, ausgehend von den Metakognitionen nach Beck (2018), zu explorieren, welche spezifischen Aspekte in digitalisierten Arbeits- und Versorgungskontexten durch einen solchen Zugriff in der beruflichen Pflege in den Blick geraten.

Tabelle 1: Kognitionsdimensionen nach Beck (2018) und ausgewählte Ausprägungen für digitalisierte Arbeitskontexte in der beruflichen Pflege (Quelle: nach Beck (2018, S. 26 ff.), eigene Darstellung und Erweiterung)

Kognitionsdimension nach Beck (2018)	Merkmalsausprägungen nach Beck (2018)	Digitalisierte Versorgungskontexte in der beruflichen Pflege
Relevanzkognition	Arbeitstätigkeit wird als subsistenznotwendig erachtet Arbeitstätigkeit wird als funktional bedeutsam erachtet	• Wirksamkeit & Wertigkeit pflegefachlichen Handelns • Klient:innenbezug & Handlungsspielräume • Leistungs-/Qualitätsbewertung
Zeitkognition	Zeitbudget biografische Dauer	• Zeitverwendung, Zeitverhältnisse und Zeitkonkurrenzen • Zeitliche Flexibilitätsgewinne (Arbeitszeit/Freizeit) • Beschäftigungsfähigkeit und Berufsverbleib
Kompetenzkognition	Qualifikationen Bereitschaften	• Relevanz berufsfachlicher Qualifikationen im Arbeitshandeln • Spielräume der Nutzung von Wissen und Kompetenz im Arbeitshandeln • Unterstützung der Leistungs-, Lern- und Entwicklungsfähigkeit • Motivation im Arbeitshandeln
Idealitätskognition	Standards Fehlerkonzepte	• Kohärenz-/Diskrepanzerleben im Arbeitshandeln • Verantwortungskontrolle & Entscheidungsspielräume • Qualitätsbewusstsein
Statuskognition	Lokalisation Prestige	• Relative Position in der betrieblichen Sozialordnung/im Arbeitsteam • Soziale Anerkennung
Sinnkognition	Beitrag zur gesell. Produktion Grundlage der Tätigkeitsmotivation	• Erfahrung von Anerkennung durch Klient:innen, Führungskräfte etc. • Erlebte Sinnhaftigkeit im Arbeitshandeln • Fähigkeit, Bereitschaft und Möglichkeit zur pflegefachlichen Gestaltung der Digitalisierung

In der berufsförmig organisierten Pflege entstehen berufsrelevante Handlungs- und Kompetenzstrukturen durch spezifisches Wissen, Klient:innenbezug und Autonomie (Meyer/Hiestand 2021) als Voraussetzungen für Professionalität bzw. professionelles Handeln in der Weiterentwicklung von Beruflichkeit. Digitalisierte Arbeits- und Versorgungskontexte können Einfluss auf die Metakognitionen nehmen und subjektive Konstruktionen von „Beruflichkeit" beeinflussen. So wäre in der Dimension *„Relevanzkognition"* herauszuarbeiten, wie sich die Nutzung digitaler Anwendungen über den Wandel zielgruppenspezifischer Aufgaben- und Tätigkeitsportfolios auf die subjektiv wahrgenommene Wertigkeit und Wirksamkeit pflegefachlichen Handelns in digitalisierten Kontexten auswirkt. Zudem ist relevant, ob und inwiefern digitale Technik dazu beiträgt, das Zusammenspiel einer fürsorglichen Praxis unter Rückgriff auf

pflegefachliches Expertenwissen zu stärken oder zu schwächen. In der Dimension *„Zeitkognition"* rücken zum einen Aspekte der Zeitverwendung, zum anderen auch die der Zeitverhältnisse und Zeitkonkurrenzen in den Blick. So ist es keine Seltenheit, dass Pflegekräfte im Kontext der Digitalisierung betonen, dass sie den Pflegeberuf nicht erlernt haben, um Technik zu bedienen. Die Frage, ob und wie Digitalisierungen auf subjektive Konstruktionen von Beruflichkeit wirken, hängt aus dieser Perspektiven u. a. davon ab, ob *erstens* Zeitgewinne realisiert werden und wie diese *zweitens* in der Wahrnehmung der Beschäftigten für originär pflegefachliche Aufgaben und Tätigkeiten im Arbeitshandeln wirksam werden.

Die *„Kompetenzkognition"* lenkt die Perspektive darauf, wie sich digitalisierte Arbeits- und Versorgungskontexte auf die Relevanz pflegefachlicher Kompetenzen und Qualifikationen im Arbeitshandeln auswirken und welche Spielräume existieren, um auch in (teil-)standardisierten Prozessen pflegefachliches Experten- und Erfahrungswissen einzubringen und weiterzuentwickeln. Eng damit verbunden ist die *„Idealitätskognition"*, die nicht zuletzt auf ein berufliches Kohärenz- und Diskrepanzerleben mit Blick auf pflegefachliches Können und Wollen einerseits gegenüber einem erwünschten Sollen andererseits abstellt. Gerade weil Digitalisierungen auch soziale Praktiken der Berufsausübung, der intra- und interprofessionellen Kollaboration und Interaktion mit Klient:innen beeinflussen können, sind deren Implikationen auf relative Positionen in der betrieblichen Sozialordnung und auf soziales Anerkennungshandeln im Sinne der *„Statuskognition"* in den Blick zu nehmen. Die *„Sinnkognition"* lenkt schließlich die Perspektive u. a. auf die Fähigkeit, Bereitschaft und Möglichkeiten beruflich Pflegender, digitalisierte Arbeits- und Sorgeverhältnisse in ihrem berufsfachlichen Sinne mitgestalten zu können.

Ausblick

Der Beitrag zeigt, dass digitalisierte Arbeit zwar im Hinblick auf Professionalisierungs-, Aufwertungs- und Entlastungschancen sowie Abwertungs-, Polarisierungs- oder Dequalifizierungsrisiken für die berufliche Pflege diskutiert wird, subjektive Sinnkonstruktionen beruflich Pflegender im Kontext digitalisierter Pflegearbeit zur (Re-)Konstruktion von Beruflichkeit jedoch gleichzeitig noch nicht tiefergehend reflektiert werden. Ein berufspädagogischer Zugriff auf das subjektiv verfasste Beruflichkeitsbewusstsein ermöglicht es, bei geeigneter Operationalisierung und Skalierung die individuellen Ausprägungen der sechs Dimensionen des Beruflichkeitsbewusstseins zu quantifizieren und so für interpersonell vergleichende Untersuchungen ebenso wie für Untersuchungen individueller Entwicklungsprozesse zu erschließen (Beck 2018, S. 30).

Zum einen kann hierüber die empirische Fundierung von beruflichen Aufwertungs-, Abwertung- und Polarisierungstendenzen sinnvoll erweitert werden. Dies adressiert insbesondere Analysen zu den Effekten von Digitalisierungen auf das Beruflichkeitsbewusstsein, auf die Persistenz und den Wandel von „Beruflichkeit" sowie deren zielgruppen- und settingspezifische Ausprägungen. Zum anderen können ent-

sprechende Analysen sichtbarer machen, was eine durch Digitalisierungen mitgeformte Beruflichkeit in der Pflege kennzeichnet.

Damit verschiebt sich der Fokus, denn es geht nicht allein um Kompetenzentwicklung für Digitalisierung, sondern darum, subjektive Sinnkonstruktionen in digitalisierten Arbeits- und Sorgeverhältnissen besser zu verstehen, um hieraus zielgruppenspezifische Ansatzpunkte der Aktivierung, Weiterentwicklung und Unterstützung von Beruflichkeitskonstruktionen abzuleiten. Dies wäre ein wichtiger Schritt für einen emanzipatorisch-orientierten Zugriff auf das Zusammenspiel von Digitalisierung und Beruflichkeit. Denn Beruflichkeit ist nicht allein eine abhängige Variable, sondern wird als ermöglichende und damit unabhängige Variable in der Gestaltung betrieblicher und gesellschaftlicher Verhältnisse unter den Bedingungen von Digitalisierungen wirksam.

Literatur

Atzl, Isabel (2022): Pflege und Technik in historischer Perspektive: Das materiale kulturelle Erbe der Pflege. In: Hülsken-Giesler, Manfred/Kreutzer, Susanne/Dütthorn, Nadin (Hrsg.): Neue Technologien für die Pflege. Grundlegende Reflexion und pragmatische Befunde. Osnabrück, V&R Unipress, S. 217–230.

Beck, Klaus (2018): „Beruflichkeit" als wirtschaftspädagogisches Konzept. In: Schlicht, Juliana/Moschner, Ute (Hrsg.): Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Wiesbaden, Springer VS, S. 19–36.

Becka, Denise/Evans, Michaela/Hilbert, Josef (2017): Digitalisierung in der sozialen Dienstleistungsarbeit. Stand, Perspektiven, Herausforderungen, Gestaltungsansätze. FGW-Studie. Düsseldorf, Forschungsinst. für gesellschaftliche Weiterentwicklung.

Becker, Wolfgang (2020): Prozess der Pflegedokumentation und Auswirkungen der Digitalisierung. In: Kubek, Vanessa/Velten, Sebastian/Eierdanz, Frank/Blaudszun-Lahm, Annette (Hrsg.): Digitalisierung in der Pflege. Berlin, Heidelberg, Springer Vieweg, S. 119–130.

Blank, Florian (2020): Die Unordnung der Wohlfahrtsproduktion in Zeiten von Corona. In: WSI-Blog Work on Progress, www.wsi.de/de/blog-17857-die-unordnung-der-wohl fahrtsproduktion-in-zeiten-von-corona-26756.htm (Abfrage: 25.08.2022).

Daum, Mario/Kolb, Jonas (2022): Die Digitalisierung der Pflege in Deutschland. Status quo, digitale Transformation und Auswirkungen auf Arbeit, Beschäftigte und Qualifizierung. Hamburg, DAA-Stiftung Bildung und Beruf.

Dengler, Katharina/Matthes, Britta (2018): Substituierbarkeitspotenziale von Berufen: Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt, IAB-Kurzbericht, No. 4/2018. Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Druyen, Thomas/Faulbaum, Frank/Keivandarian, Armin/Mangel, Valeska (2022): WeCare4Us Studie. Eine Analyse über die Zukunft der stationären Pflege aus Sicht der Pflegefachkräfte. In: www.optadata-zukunfts-stiftung.de/fileadmin/Zukunfstsstif tung/zukunftsforschung/odzWeCare4Us_2022.pdf (Abfrage: 08.09.2022).

Elish, Madeleine C./Watkins, Elizabeth A. (2020): Repairing Innovation- A Study of Integrating AI in Clinical Care. www.datasociety.net/wp-content/uploads/2020/09/Repairing-Innovation-DataSociety-20200930-1.pdf (Abfrage: 25.08.2022).
Evans, Michaela (2020): Soziale Dienstleistungen im Spiegel der Digitalisierung: Ein Impuls zur Analyse der Arrangements von Organisation, Profession und Klient. In: Ernst, Gerhard/Zühlke-Robinet, Klaus/Finking, Gerhard/Bach, Ursula (Hrsg.): Digitale Transformation. Arbeit in Dienstleistungssystemen. Baden-Baden, Nomos, S. 275–287.
Evans, Michaela/Becka, Denise (2021): Neue Herausforderungen für Personalentwicklung und berufliche Bildung in der Pflege. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe. Bielefeld, wbv, S. 91–104.
Evans, Michaela/Becka, Denise (2022 i. E.): Pflege und Digitalisierung. In: Klenk, Tanja/Nullmeier, Frank/Wewer, Göttrick (Hrsg.): Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung. Wiesbaden, Springer VS.
Evans, Michaela/Hilbert, Josef (2020): Digitalisierung und Soziale Dienstleistungsarbeit: Herausforderungen der Arbeit an der digitalen Transformation. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 74, H. 181, S. 6–8.
Evers, Adalbert (2011): Wohlfahrtsmix und soziale Dienste. In: Evers, Adalbert/Heinze, Rolf G./Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch Soziale Dienste. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 265–283.
Fachinger, Uwe (2022): Technikeinsatz in der Pflege in volkswirtschaftlicher Perspektive. In: Hülsken-Giesler, Manfred/Kreutzer, Susanne/Dütthorn, Nadin (Hrsg.): Neue Technologien für die Pflege. Grundlegende Reflexion und pragmatische Befunde. Osnabrück, V&R Unipress, S. 255–278.
Fachinger, Uwe/Mähs, Mareike (2019): Digitalisierung und Pflege. In: Klauber, Jürgen/Geraedts, Max/Friedrich, Jörg/Wasem, Jürgen (Hrsg.): Krankenhaus-Report 2019. Berlin, Springer, S. 115–128.
Friese, Marianne (2010): Die „Arbeit am Menschen". Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In: Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hrsg.): Care – wer sorgt für wen? Opladen u. a., Verlag Barbara Budrich, S. 47–68.
Friese, Marianne (2020): Care Work 4.0. Überblick und Einführung in den Band. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe. Bielefeld, wbv Media, S. 13–28.
Heilmann, Tom (2020): Aufwertung der Krankenpflege: Welchen Beitrag kann die Digitalisierung leisten? IAQ-Report, 2020–02. Duisburg, Universität Duisburg-Essen Campus Duisburg, Fak. für Gesellschaftswissenschaften, Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ).
Hellige, Barbara/Meilwes, Michael/Seidel, Sabine (2018): Digitalisierung und Sorgeverhältnisse – ein unauflöslicher Widerspruch? In: Pfannstiel, Mario/Krammer, Sandra/Swoboda, Walter (Hrsg.): Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen IV. Wiesbaden, Springer Gabler, S. 113–133.

Hergesell, Jannis (2022): Innovationsimperativ und digitale Pflegetechnik. Eine gesellschaftsdiagnostische Perspektive auf „innovative" Assistenzen in der Altenpflege. In: Hülsken-Giesler, Manfred/Kreutzer, Susanne/Dütthorn, Nadin (Hrsg.): Neue Technologien für die Pflege. Grundlegende Reflexion und pragmatische Befunde. Osnabrück, V&R Unipress, S. 279–294.

Hielscher, Volker (2020): Digitalisierungsprozesse und Interaktionsarbeit in der Pflege. In: Bleses, Peter/Busse, Britta/Friemer, Andreas (Hrsg.): Digitalisierung der Arbeit in der Langzeitpflege als Veränderungsprojekt. Berlin, Springer, S. 33–45.

Hildner, Andrea/Stutz, Daniela/Teuteberg, Frank (2018): Sorgenetzwerk: Digitalisierung unterstützt rurale Versorgung. In: Pflegezeitschrift 71, H. 11, S. 44–47.

Höhmann, Ulrike/Schwarz, Laura (2017): Kompetenzanforderungen an pflegerische Führungskräfte in technikbezogenen Innovationsprozessen. In: Pfannstiel, Mario/Krammer, Sandra/Swoboda, Walter (Hrsg.): Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen III. Wiesbaden, Springer Gabler, S. 151–171.

Hülsken-Giesler, Manfred/Kreutzer, Susanne/Dütthorn, Nadin (2022): Neue Technologien für die Pflege: Eine Einleitung in die Diskussion. In: Hülsken-Giesler, Manfred/Kreutzer, Susanne/Dütthorn, Nadin (Hrsg.): Neue Technologien für die Pflege. Grundlegende Reflexion und pragmatische Befunde. Osnabrück, V&R Unipress, S. 11–32.

Jungtäubl, Marc/Weihrich, Margit/Kuchenbaur, Marco (2018): Digital forcierte Formalisierung und ihre Auswirkungen auf die Interaktionsarbeit in der stationären Krankenpflege. In: AIS-Studien 11, H. 2, S. 176–191.

Kraus, Katrin (2022): Die Entwicklung von Beruflichkeit über iterative Lern- und Bildungsprozesse. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 45, S. 51–67.

Kreidenweis, Helmut (Hrsg.) (2018): Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis. Baden-Baden, Nomos.

Krick, Tobias/Huter, Kai/Seibert, Kathrin/Domhoff, Dominik/Wolf-Ostermann, Karin (2020): Measuring the effectiveness of digital nursing technologies: development of a comprehensive digital nursing technology outcome framework based on a scoping review. In: BMC health services research 20, H. 1, S. 1–17.

Kuhlmey, Adelheid/Blüher, Stefan/Nordheim, Johanna/Zöllick, Jan (2019): Ressource oder Risiko – Wie professionell Pflegende den Einsatz digitaler Technik in der Pflege sehen. In: Zentrum für Qualität in der Pflege (Hrsg.): ZQP-Report Pflege und digitale Technik. Berlin, Druckteam, S. 31–35.

Lehweß-Litzmann, René/Krebs, Bennet/Maier, Tobias/Sonnenburg, Anja/Thobe, Ines/Vogel, Berthold/Wolter, Marc-Ingo (2020): Was sind gesellschaftlich notwendige Dienstleistungen? Eine konzeptionelle Eingrenzung – Grundlagen des Projekts GenDis. SOFI Arbeitspapier / SOFI Working Paper, 2020–20. Göttingen, SOFI.

Meyer, Rita (2019): Erosionen und Entgrenzungen – Herausforderungen der digitalen Transformation für Berufsbildung und Berufskonzept. In: Lange, Joachim/Wegner, Gerhard (Hrsg.): Beruf 4.0 Eine Institution im digitalen Wandel. Sinzheim, Nomos, S. 105–124.

Meyer, Rita/Hiestand, Stefanie (2021): Beruflichkeit in den Gesundheits- und Pflegeberufen, In: DENK-doch-MAL.de, 1/2021, S. 18–25, www.denk-doch-mal.de/wp/rita-meyer-stefanie-hiestand-beruflichkeit-in-den-gesundheits-und-pflegeberufen/ (Abfrage: 02.09.2022).

Muckenhuber, Johanna/Janschitz, Gerlinde/Klebel, Thomas (2022): Pflege 2.0? Ausgestaltung und Auswirkungen der Digitalisierung auf die Arbeitsbedingungen und die Art der Tätigkeiten im Bereich der Pflege. In: Rußmann, Uta/Aubke, Florian/Ortiz, Daniela/Pezenka, Ilona/Schulz, Ann-Christine/Schweiger, Christin (Hrsg.): Zukunft verantwortungsvoll gestalten. Forschung und Praxis an der FHWien der WKW. Wiesbaden, Springer Gabler, S. 185–197.

Neumer, Judith/Nies, Sarah/Ritter, Tobias/Pfeiffer, Sabine (2022): Beruflichkeit und Kollaboration in der digitalisierten Arbeitswelt: Wechselseitige Bedingungen und Wirkungsweisen. In: Working Paper Forschungsförderung, No. 242. Düsseldorf, Hans-Böckler-Stiftung.

Remmers, Hartmut (2019): Pflege und Technik. Stand der Diskussion und zentrale ethische Fragen. In: Ethik in der Medizin 31, H. 4, S. 407–430.

Rinard, Ruth G. (1996): Technology, Deskilling, and Nurses. The Impact of the Technologically Changing Environment. In: Advances in Nursing Science 18, H. 4, S. 60–69.

Tabatt-Hirschfeld, Andrea (2022): Das Verhältnis von investiver Sozialpolitik und innovativer Sozialwirtschaft. In: Gehrlach, Christoph/von Bergen, Matthias/Eiler, Katharina (Hrsg.): Zwischen gesellschaftlichem Auftrag und Wettbewerb. Perspektiven Sozialwirtschaft und Sozialmanagement. Wiesbaden, Springer VS, S. 89–106.

Tisch, Anita/Meyer, Sophie Charlotte (2020): Chancen und Risiken der Digitalisierung in den beruflichen Tätigkeitsfeldern Pflegen, Betreuen und Heilen, In: Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 6/2020, S. 690–697. www.link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00103-020-03160-5.pdf (Abfrage: 02.09.2022).

Urban, Monika/Schulz, Lena (2020): Digitale Patientendokumentationssysteme. Potenziale, Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten. In: Bleses, Peter/Busse, Britta/Friemer, Andreas (Hrsg.): Digitalisierung in der Langzeitpflege als Veränderungsprojekt. Berlin, Springer Vieweg, S. 81–94.

Wagner, Ina (1991): Transparenz oder Ambiguität? Kulturspezifische Formen der Aneignung von Informationstechniken im Krankenhaus. In: Zeitschrift für Soziologie 20, H. 4, S. 275–289. www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/2771/2308 (Abfrage: 25.08.2022).

Weihrich, Margit/Jungtäubl, Marc (2019): Interaktionsarbeit unter Formalisierungsdruck. In: Roth, Ines/Müller, Nadine/Thorein, Anke (Hrsg.): Arbeiten mit Menschen – Interaktionsarbeit. Eine Sonderauswertung auf Basis des DGB-Index Gute Arbeit 2018 für den Dienstleistungssektor. Berlin, ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft, S. 99–100.

Weihrich, Margit/Jungtäubl, Marc (2022): Interaktionsarbeit in der Pflege und die Januskÿpfigkeit der Digitalisierung. In: Manzei-Gorsky, Alexandra/Schubert, Cornelius/von Hayek, Julia (Hrsg.): Digitalisierung und Gesundheit. Baden-Baden, Nomos, S. 169–206.
Zink, Klaus J./Weber, Harald (2021): Digitale Transformation der Sozialwirtschaft. Von der Notwendigkeit einer Innovationskultur. In: WISO Direkt 11/2021. Bonn, Friedrich-Ebert-Stiftung.

Autorinnen



Denise Becka, M. A. Sozialpsychologie/-anthropologie, Philosophie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsschwerpunkt Arbeit und Wandel am Institut Arbeit und Technik, Westfälische Hochschule Gelsenkirchen Bocholt Recklinghausen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wandel der Arbeit im Gesundheits- und Sozialwesen, digitale Transformation von Arbeit in personenbezogenen Dienstleistungsberufen, Digitalisierung und Interaktionsarbeit.
becka@iat.eu



Michaela Evans, Dipl.-Sozialwissenschaftlerin, Direktorin des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Wandel am Institut Arbeit und Technik, Westfälische Hochschule Gelsenkirchen Bocholt Recklinghausen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung sozialer Dienstleistungsberufe, Berufliche Bildung und Kompetenzentwicklung in der Pflege, subjektive Aneignung und organisatorische Rahmenbedingungen für partizipative Arbeitsgestaltung im Kontext der digitalen Transformation.
evans@iat.eu

Berufliche Bildung in der Domäne Pflege zwischen Anforderungen des Beschäftigungssystems und individueller berufsbiografischer Entwicklung

Karin Reiber, Jan Braun und Jutta Mohr

Abstract

Berufliche Bildung in der Domäne Pflege hat vielfältige Funktionen. Sie trägt zur Fachkräftegewinnung über die Ausbildung und zur Fachkräftebindung durch die Ermöglichung beruflicher Weiterentwicklung qua Fort- und Weiterbildung bei. Sie ist weiterhin die Basis für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und hat damit eine prominente Funktion im Hinblick auf fachgerechtes sowie person- und situationsangemessenes berufliches Handeln. Schließlich kann sie die Orientierungslinie individueller beruflicher Entwicklungsverläufe bilden und zu deren individueller Ausgestaltung genutzt werden. Der Beitrag verhandelt diese multiplen Anforderungen in einer verlaufsorientierten Perspektive und zeigt Reichweite und Potenziale unterschiedlicher Angebote beruflicher Bildung, aber auch Limitationen auf. Die hohe Bedeutung beruflicher Bildung wird im Kontext der Anforderungen des Beschäftigungssystems und vor dem Hintergrund berufsbiografischer Entwicklungsverläufe unter dem Postulat der Subjektorientierung diskutiert.

Schlagworte: Professionalisierung, Beruflichkeit, Fachkräftesicherung, Durchlässigkeit, Pflegeberuf

Abstract

Professional education in the nursing domain has a variety of functions. It contributes to the recruitment of qualified employees through vocational education and to the retention of qualified employees by enabling further professional development through continuing education. It is also the foundation for the development of clinical competence and thus has a prominent function in regard to professional behavior appropriate to the person and the situation. Finally, it can form the guideline for the course of individual professional development and be used to shape it accordingly. This article discusses these multiple requirements from a career-oriented perspective and shows the scope and potential of different professional education programs, but also limitations of different origins. The great importance of professional education is discussed in the context of the requirements of the employment system and regarding

professional biographies and their development trajectories under the postulate of subject orientation.

Keywords: professionalization, occupationalism, retention of professional employees, continuing education, nursing profession

1 Berufsbildungssystem Pflege im Kontext multipler Anforderungen

Als Berufliche Bildung wird der Sektor des Bildungssystems bezeichnet, der Angebote der Berufsvorbereitung und -qualifizierung nach einer vorausgegangenen allgemeinbildenden Qualifikationsphase umfasst. Die Bandbreite reicht dabei von berufsorientierenden und -vorbereitenden Bildungsangeboten über Ausbildungen bis hin zur (berufsbegleitenden) Fort- und Weiterbildung im Dienste der beruflichen Anpassung, der Neuorientierung, der fachlichen Weiterentwicklung oder mit dem Ziel des beruflichen Aufstiegs (Büchter 2017, S. 377). Auch die Pflegeberufe verfügen über ein ausgewiesenes differenziertes Berufsbildungssystem. Die Hauptsäule dieses Berufsbildungssystems ist die dreijährige Pflegeausbildung – bisher unterschieden in Alten-, Gesundheits- und Kranken- sowie Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Die bis 2019 nach der Lebensphase der zu pflegenden Menschen bzw. anhand des Versorgungssektors unterschiedenen Pflegeausbildungen wurden bisher durch zwei unterschiedliche Gesetzesgrundlagen geregelt, durch das Altenpflegegesetz (AltPflG 2003) und das Krankenpflegegesetz (KrPflG 2003). Seit 2020 sind sie auf der gesetzlichen Grundlage des neuen Pflegeberufegesetzes (PflBG 2017) zu einem generalistisch angelegten Pflegeberuf konsolidiert, der jedoch die Schwerpunktsetzung auf zu pflegende alte Menschen oder Kinder und Jugendliche mit der entsprechenden Abschlussbezeichnung optional noch erlaubt. Die Berechtigung zur Ausübung des Berufs der Pflegefachkraft, einschließlich der mit dem Pflegeberufegesetz neu eingeführten vorbehaltenen Tätigkeiten, ist an diese dreijährige Ausbildung geknüpft.

Ergänzend dazu existieren ein- bis zweijährige Ausbildungsformen, die für Assistenz- und Hilfstätigkeiten in der Pflege qualifizieren. Während die Pflegeausbildung bundeseinheitlich über das PflBG geregelt ist, liegt die Zuständigkeit für diese Assistenz- bzw. Helfer:innenausbildungen auf Landesebene. Dies führt zu einer Vielzahl an unterschiedlichen Bildungsangeboten mit heterogenen Regelungen bezüglich der fachlichen Kompetenzen der Absolvent:innen und deren Einsatzmöglichkeiten, was wiederum den Übergang in die dreijährige Pflegeausbildung beeinflusst.

Als hochschulische Alternative zur beruflichen Ausbildung wurden bereits auf Grundlage der beiden alten Berufegesetze grundständige Pflegestudiengänge in Form von Modellprojekten erprobt. Mit dem neuen Gesetz werden sie zum alternativen Ausbildungsangebot neben der dreijährigen dual organisierten Berufsausbildung mit dem gesundheitspolitischen Ziel, zukünftig ca. zehn Prozent der Pflegefachkräfte – auch

und gerade für die pflegerische Versorgungspraxis – auf Hochschulniveau zu qualifizieren (Darmann-Finck/Reuschenbach 2019, S. 78 ff.).

Medizinische und technische Fortschritte, demografischer Wandel sowie veränderte Lebenskonzepte und familiale Konstellationen haben bereits in den letzten Jahren zu einer bedeutenden Zunahme der Inanspruchnahme professioneller pflegerischer Dienstleistungen geführt, die sich in den kommenden Jahren noch weiter verstärken wird. Steigende Auszubildendenzahlen können nicht Schritt halten mit dem Fachkräftebedarf, sodass anhaltend ein deutlich spürbarer Fachkräftemangel zu konstatieren ist (Bonin 2019, S. 62 ff.). Gleichzeitig nehmen fachliche Anforderungen und gesellschaftliche Erwartungen an die Pflege zu, sodass sich das Anspruchsniveau beruflicher Kompetenzen erweitert, ausdifferenziert und erhöht. Schließlich verbinden sich Beruf und berufliche Bildung mit individuellen Erwartungen hinsichtlich der Realisierung des subjektiven berufsbiografischen Entwicklungsprojekts im Hinblick auf eine sinnstiftende Beschäftigungsfähigkeit (Mohr/Reiber 2022, S. 103).

Berufliche Bildung in der Domäne Pflege oszilliert also im Spannungsfeld zwischen den Erfordernissen im Kontext der Fachkräftesicherung und den höheren fachlichen Ansprüchen. Hinzu kommen die beruflichen Erwartungen und Pläne der Adressat:innen pflegeberuflicher Bildung und welche individuellen Bildungswege und Berufslaufbahnen sie für sich entwerfen und verfolgen. Somit bewegt sich pflegeberufliche Bildung in einem triadischen Bedingungsgefüge zwischen quantitativem Bedarf, qualitativen Anforderungen sowie subjektiven Voraussetzungen und Erwartungen. Daraus können einerseits Spannungsverhältnisse resultieren, es kann andererseits aber auch Synergieeffekte freisetzen.

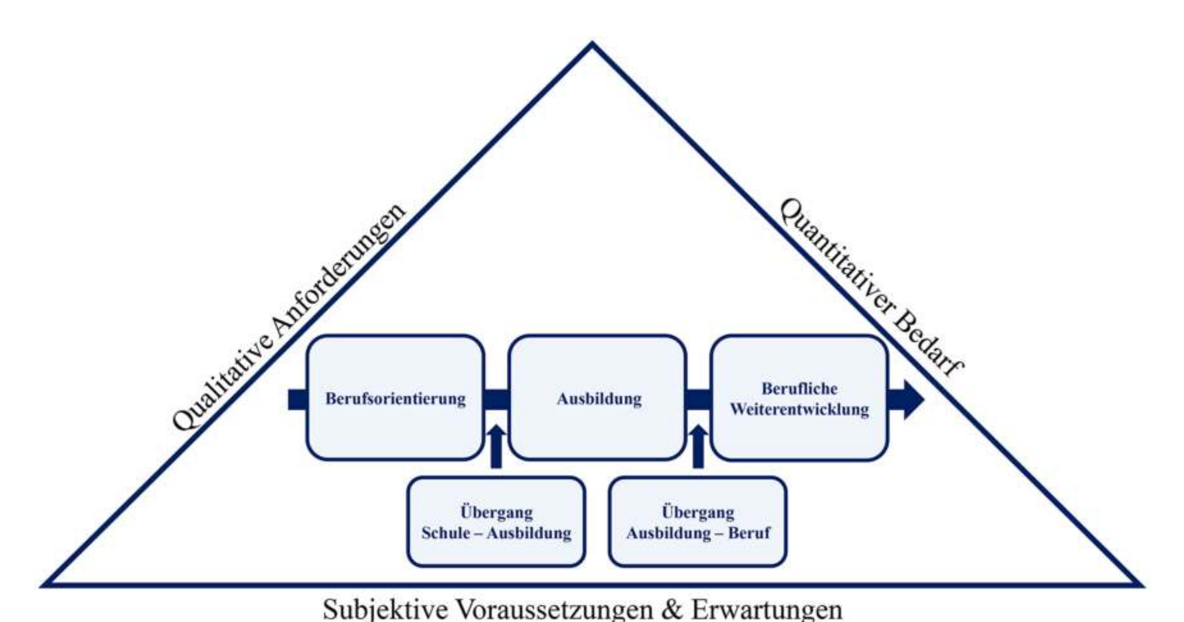


Abbildung 1: Beruflicher Bildungsverlauf im Kontext multipler Anforderungen

In verlaufsorientierter Perspektive werden nachfolgend Potenziale von beruflicher Bildung und Anforderungen an berufliche Bildung mit Blick auf die quantitativen

Bedarfe des Beschäftigungssystems, die qualitativen Anforderungen der Gesellschaft sowie die individuellen Erwartungen behandelt. Hierfür wird, jeweils bezogen auf einen Abschnitt der beruflichen Laufbahn beginnend bei der Berufsorientierung bis hin zur beruflichen Weiterentwicklung, zunächst die individuelle, berufsbiografische Perspektive beleuchtet. Anschließend werden strukturelle Besonderheiten und Unterstützungsmöglichkeiten der jeweiligen Phase erörtert. Den Abschluss bildet ein Resümee, das die Bedeutung beruflicher Bildung über die berufliche Lebensspanne hinweg unterstreicht.

2 Wege in die Pflegeausbildung

Motive für die Berufswahl sind bei Pflegeauszubildenden in hohem Maße von intrinsischer Natur: Handlungsleitend für die Berufswahlentscheidung sind u. a. soziale Interessen (Kugler 2022, S. 106) und der Wunsch nach einer sinnvollen, fachlich anspruchsvollen Tätigkeit, die sich am zu pflegenden Menschen orientiert und von Handlungsautonomie geprägt ist (Price 2009, S. 15 f.; Görres et al. 2010, S. 53 ff.). Dies sind zugleich auch die Gründe, die beruflich Pflegende als Motive für den Berufsverbleib anführen (Breinbauer 2020, S. 117). Gleichzeitig spielen für Jugendliche, die sich eine Tätigkeit in der Pflege vorstellen können, Verdienstmöglichkeiten eine eher untergeordnete Rolle (Matthes 2019, S. 143 f.). Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass Jugendliche/junge Erwachsene, die sich nicht für eine Pflegeausbildung interessieren, den Verdienst als eher unzureichend einschätzen (ebd.), den Lohn aber tendenziell unterschätzen (Kugler 2021, S. 107 f.). Dies weist auf mangelnde Kenntnis und einen erhöhten Informationsbedarf hin. Ein Aversionsfaktor ist die Sorge, dass die Berufswahl im eigenen Umfeld nicht positiv aufgenommen wird (Matthes 2019, S. 137). An dieser Stelle wird das Image des Pflegeberufs bedeutsam, das zwar einerseits durch großes Vertrauen in die Pflegefachpersonen geprägt ist, den Pflegeberuf aber gleichzeitig mit schlechten Arbeitsbedingungen und niedrigen Lohnerwartungen verknüpft (Isfort 2013, S. 1081 f.). Für mehr als die Hälfte der Auszubildenden stellt der Pflegeberuf ihren Wunschberuf dar (ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft 2022, S. 17).

Um eine möglichst gute Passung zwischen beruflicher Eignung und Neigung der an Ausbildung interessierten Menschen und dem Profil sowie dem Tätigkeitsspektrum des Pflegeberufs zu gewährleisten, haben berufsorientierende Angebote eine große Bedeutung. Die Berufsorientierung trägt dazu bei, ein realistisches Bild des Berufs mit seinen Herausforderungen, aber auch mit seinen Potenzialen zu erfahren, um auf dieser Grundlage eine informierte Berufswahl treffen zu können. Interessent:innen sollten dabei prüfen können, ob die Erwartungen an den Beruf bezogen auf die für sie besonders wichtigen Motive mit der Berufsrealität übereinstimmen. Berufsorientierende Praktika und Freiwilligendienste (BFD, FSJ), wie sie von vielen Pflegeunternehmen und -organisationen angeboten werden, können gezielt für eine fundierte Information und begleitete Reflexion von Berufswahlmotiven am Berufsfeld interessierter junger Menschen genutzt werden, bedürfen dafür jedoch einer berufspädagogischen

Konzeption und Gestaltung. Angesichts einer Berufsrealität, die von einem anhaltenden Fachkräftemangel geprägt und dominiert ist, erscheint es besonders wichtig, Widersprüche zwischen Ideal und Wirklichkeit zu reflektieren und auch die möglicherweise derzeit brachliegenden Potenziale des Berufs zu verdeutlichen. Die Bedeutung von berufsorientierenden Praktika und Freiwilligendiensten in ihrer Funktion für die Gewinnung der zukünftigen Auszubildenden wird betrieblicherseits häufig unterschätzt. Hier könnten Berufspädagog:innen in der Praxis eine zentrale Rolle einnehmen, indem sie die Praktika im Sinne einer realistischen Berufsorientierung konzeptionell im Betrieb verankern und mit anderen relevanten Organisationsprozessen wie der Ausbildung und Personalentwicklung verzahnen. Bedeutsam ist außerdem, dass Pflegeteams und weitere Beteiligte eingebunden und für diese wichtige Funktion der Praktika sensibilisiert werden, sodass sie sich ihrer jeweiligen professionellen Rolle in diesem Kontext gewahr sind. Handlungsansätze, wie Berufsorientierungspraktika in diesem Sinne ausgestaltet werden können, finden sich bspw. auf der Website des ZAFH care4care (www.zafh-care4care.de). Hier wurde ein Rahmenkonzept entwickelt und die einzelnen Schritte wurden ausformuliert.

Um auch die an einer Pflegeausbildung interessierten Jugendlichen zu gewinnen und zu unterstützen, die nachteilige Startchancen aufweisen, insbesondere nicht in Deutschland aufgewachsene junge Menschen oder junge Menschen aus bildungsbenachteiligten Milieus (Seeber 2013, S. 4 ff.) sowie für Menschen mit Migrations- oder Fluchtgeschichte, kommt auch ein gestufter Einstieg in die dreijährige Ausbildung infrage. Im Sinne einer vertikalen Durchlässigkeit kann ein Einstieg in die Pflegeausbildung über die ein- bis zweijährige Helfer:innen- bzw. Assistenzausbildung erfolgen. Parallel zu den im Vergleich mit der Fachkraftausbildung niedrigeren Leistungsanforderungen kann bspw. der Spracherwerb weiter ausgebaut oder es können noch andere Schlüsselqualifikationen erworben und eingeübt werden, die Voraussetzung einer erfolgreichen Berufsausbildung sind. Ein Desideratum hier ist die hochgradige Uneinheitlichkeit im Feld der Pflegehelfer:innen- bzw. Pflegeassistenzausbildungsgänge, die aus deren länderspezifischen Regelungen resultieren: Obwohl die Länder sich auf einheitliche Eckpunkte für die Helfer:innen- bzw. Assistenzausbildungen geeinigt haben (BAnz AT 17.02.2016 B3), variieren die angebotenen Ausbildungen stark (Benedix/Kathmann 2019, S. 88). Sie unterscheiden sich bspw. hinsichtlich ihrer Dauer, des Umfangs von theoretischen und praktischen Anteilen und der Abschlussbezeichnung; im Gegensatz zur generalistischen dreijährigen Pflegeausbildung wird auf der Helfer:innen- bzw. Assistenzebene teilweise noch an der Unterscheidung nach Versorgungssektoren (Alten- oder Krankenpflege) festgehalten. Hier wären also bundeslandübergreifende Regelungen im Dienste einer Vereinheitlichung dringend erforderlich, um ein einheitliches Kompetenzniveau undverbindliche Qualifikationskriterien zu gewährleisten – Forderungen, die auch von Interessensvertretungen der Pflegebranche mit Nachdruck vorgetragen werden (z. B. Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe 2020, S. 1; Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe 2021, S. 4). Die im Pflegeberufegesetz geregelte pauschale Anrechnung einer Helfer:innen- oder Assistenzausbildung (Verkürzung der dreijährigen Ausbildungszeit auf zwei Jahre), die den einheitlichen Eckpunkten der Länder entspricht,

erscheint vor dem Hintergrund der teilweise noch in Alten- und Krankenpflege differenzierten Assistenzausbildungen fraglich (Benedix/Kathmann 2019, S. 88). Eine bundesweit einheitliche, generalistische Ausrichtung der Ausbildung auf Helfer:innen- bzw. Assistenzebene ist die Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang in die generalistische dreijährige Pflegeausbildung (Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe 2006, S. 41).

3 Ausbildung im Zeichen von Reform

Angesichts des stetig ansteigenden Personalbedarfs in der Pflege rückt die Ausbildung nicht nur in ihrer Bedeutung für berufliche Kompetenzentwicklung bezogen auf die komplexeren Anforderungen des Pflegeberufs, sondern auch als tragende Säule der Fachkräftegewinnung in den Blick. Für die Fachkräftesicherung spielt Ausbildung deshalb eine prominente Rolle, weil sie nicht nur die Basis für berufliche Handlungskompetenz legt, sondern in dieser Phase auch bereits die Grundlagen für Berufsidentifikation und -bindung geschaffen werden (Mohr/Riedlinger/Reiber 2022, S. 22 ff.), was im Hinblick auf den Berufsverbleib von zentraler Bedeutung ist (Buchegger-Traxler 2014, S. 340).

Deshalb ist die Ausbildung sowohl aus beschäftigungspolitischer als auch aus betrieblicher Sicht eine der wichtigsten Strategien zur Bewältigung des wachsenden Fachkräftebedarfs. Die Konzertierte Aktion Pflege (KAP), eine Initiative des Bundesgesundheits-, Bundesarbeits- und Bundesfamilienministeriums, hat sich zum Ziel gesetzt, den Pflegeberuf zu stärken und attraktiver zu machen. Die Ausbildungsoffensive Pflege flankiert u. a. die o. g. Ausbildungsreform, um deren Gelingen zu unterstützen – mit dem übergeordneten Ziel, die Ausbildungszahlen zu steigern (Bundesministerium für Gesundheit 2021, S. 18).

Auszubildende weisen über die gesamte Ausbildung ein hohes berufliches Engagement auf und zeigen sich überwiegend mit der Ausbildung zufrieden (Fischer 2013, S. 202, 219). Die Arbeit wird als sinnhaft und bedeutsam erlebt. Im Gegensatz hierzu erscheint den Auszubildenden die alltägliche Arbeit als weniger verstehbar und handhabbar. Dies führt dazu, dass das arbeitsbezogene Kohärenzgefühl bei Auszubildenden in der Pflege eher unterdurchschnittlich ausgeprägt ist (Küpper 2020, S. 99). Das mag damit zusammenhängen, dass der Ausbildungsalltag in der Praxis durch ein großes Arbeitspensum und einen hohen Zeitdruck geprägt ist, was im Widerspruch zu den eigenen Erwartungen steht (Mir et al. 2016, S. 85 f.). Die Auszubildenden werden im Alltag überwiegend mit Einzeltätigkeiten beauftragt, die sie zwar als sinnvoll einschätzen, die aber nicht unbedingt zu einer integrierten Kompetenzentwicklung und prozessorientiertem professionellem Handeln führen (Fischer 2013, S. 229). Im schlimmsten Fall lernen sie somit, sich eher an Routinen und Abläufen zu orientieren als an einem professionellen Pflegeverständnis (bspw. Kühme 2020, S. 309 f.; Mohr/Riedlinger/Reiber 2022, S. 232).

Betriebe wiederum betrachten die eigene Ausbildung als eine der wichtigsten Strategien der Fachkräftesicherung. Eigene Daten belegen, dass sich viele Ausbildungsbetriebe der Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Ausbildung bewusst und bestrebt sind, gute Ausbildungsbedingungen zu bieten. Der anhaltende Fachkräftemangel führt jedoch dazu, dass diese Bemühungen teilweise subtil unterlaufen werden. Offensichtlich wird dies daran, dass geplante Praxisanleitungen ausfallen, weil die/der Praxisanleiter:in im laufenden Betrieb dringend gebraucht wird. Schwerwiegender ist jedoch, dass viele der alltäglichen Handlungsabläufe nicht beiläufig als Lernsituation genutzt werden können, weil der Zeitdruck dominiert. Neben der prominenten Bedeutung der Praxisanleiter:innen haben alle Fachkräfte eine wichtige Funktion für die Ausbildung, indem sie berufliches Handeln und professionelle Haltung vorleben. Wenn sie allerdings infolge einer chronisch angespannten Personalsituation kaum die Energie aufbringen, Auszubildende in ihr Handeln einzubeziehen und *en passant* dieses Handeln auch zu erklären, entfallen diese wichtigen alltäglichen Lernanlässe und es fehlen positive Rollenvorbilder – und somit wichtige Voraussetzungen für die Anbahnung einer beruflichen Identität (Mohr/Riedlinger/Reiber 2022, S. 232 f.).

Im schlimmsten Fall erleben Auszubildende die Berufsrealität in einem so hohen Maße abweichend von ihren Vorstellungen und Idealen, dass es zum inneren Berufsausstieg (Kersting 2016, S. 60 ff.), zum gedanklichen Berufsausstieg (Reiber/Küpper/Mohr 2021, S. 188 ff.) oder sogar zum Ausbildungsabbruch (ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft 2022) kommen kann. Es kann daraus ein Kreislauf dysfunktionaler Interdependenzen entstehen: Mit dem Ziel der Fachkräftegewinnung wird stärker in Ausbildung investiert, die wiederum umgekehrt erheblich von dem bereits lange anhaltenden Fachkräftemangel betroffen ist, sodass diese Ausbildungsbemühungen z. T. versanden. Suboptimale Ausbildungsbedingungen in der Berufspraxis senken die Ausbildungsattraktivität, der Ausbildungserfolg und/oder der Berufseinstieg können dadurch gefährdet sein.



Abbildung 2: Ausbildung im Krisenmodus

Aufgrund des demografischen Wandels und der kleiner werdenden Alterskohorten ausbildungsbereiter junger Menschen stehen weniger potenzielle Auszubildende den zunehmenden Ausbildungsplätzen gegenüber. Die Pflegebranche integriert folglich

auch Menschen in die Ausbildung, die nicht unbedingt die Idealvoraussetzungen dafür mitbringen. Dies führt dazu, dass die Auszubildenden heterogener werden im Hinblick auf kognitive, emotionale und motivationale Voraussetzungen. Bei vielen Auszubildenden kommt hinzu, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache ist, was angesichts einer anspruchsvollen theoretischen Ausbildung und einer auf Kommunikation basierenden Berufspraxis eine nicht zu unterschätzende Hürde ist. In der Summe können diese Faktoren dazu führen, dass die Auszubildenden besonders begleitet und ggf. auch zusätzlich unterstützt werden müssen (Alt/Miesera 2016, S. 20 f.). Das bringt insbesondere für das Berufsbildungspersonal an beiden Lernorten fachliche und zeitliche Herausforderungen mit sich, für die es sich ggf. die Ressourcen erst erschließen muss (Siecke 2019, S. 79 f.). Auch in den alltäglichen Abläufen der praktischen Ausbildung benötigen viele Auszubildende mehr Unterstützung, um den Berufsalltag verstehen und bewältigen zu können, was wiederum angesichts der anhaltenden Personalknappheit schwer zu gewährleisten ist und zu einer zusätzlichen Belastung der Pflegefachpersonen führen kann. Insofern ist die Ausbildung die Achillessehne des anhaltenden Fachkräftemangels: Lern- und Bildungsprozesse in der Pflegepraxis sind sowohl im Hinblick auf die Angebotsbreite als auch bezogen auf Komplexität und Anspruchsniveau dauerhaft limitiert (Mohr/Riedlinger/Reiber 2022, S. 234 f.).

Flankiert werden Ausbildungsangebote von einer breiten Palette an Unterstützungs- und Förderungsmaßnahmen, die generell in dualen Ausbildungsberufen in Anspruch genommen werden können. In der dreijährigen Pflegeausbildung werden finanzielle Unterstützungsangebote bereits überdurchschnittlich häufig genutzt (Bundesministerium für Gesundheit 2021, S. 22). Neben finanziellen Förderungen existieren auch Unterstützungsangebote wie bspw. die Assistierte Ausbildung einschließlich der ausbildungsbegleitenden Hilfen oder die Initiative „VerA (Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen)“. Neben staatlichen Maßnahmen bieten auch andere Akteure verschiedene Anlaufstellen an, z. B. „Dr. Azubi“ des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Daneben existieren speziell für junge Menschen mit Sprachförderbedarf bundesweit auch zahlreiche kostenlose Angebote der berufsbezogenen Deutschsprachförderungen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, S. 89). Insgesamt lässt sich mit Blick auf die vielfältigen Unterstützungsangebote konstatieren, dass der Schwerpunkt der Angebote auf präventiven Strategien liegt und die Maßnahmen größtenteils besonders förderbedürftige junge Erwachsene, langzeitarbeitslose (junge) Erwachsene oder Bewerber:innen mit länger zurückliegendem allgemeinbildendem Schulabschluss adressieren, die als Risikogruppen für Ausbildungsabbrüche betrachtet werden. Dieser überproportionale Fokus auf individuelle Faktoren einzelner Auszubildenden lässt die Möglichkeit für Maßnahmen, die an den Lern- und Arbeitsbedingungen ansetzen und die in den Lebens- und Arbeitswelten der Auszubildenden stattfinden, unbeachtet (Jasper et al. 2009, S. 17 f.; Böhn/Deutscher 2022, S. 11).

Im Kontext der höheren Anzahl an Ausbildungsvertragslösungen bei Auszubildenden mit niedrigeren allgemeinbildenden Schulabschlüssen und ausländischen Auszubildenden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, S. 91) ergibt sich ein weiteres Desideratum: höheres Angebot an und stärkere Nutzung von finan-

ziellen und strukturellen Unterstützungs- und Förderprogrammen bereits auf der Ebene der Helfer:innen- bzw. Assistenzausbildungen in Form von Angeboten, die auf die spezifischen Bedürfnisse von Auszubildenden in der Pflegehelfer:innen- bzw. Assistenzausbildung zugeschnitten sind und diese in ihren gewohnten (Lern-)Umgebungen begleiten. Insbesondere bei jungen Menschen aus bildungsbenachteiligten Milieus und Menschen mit Migrations- oder Fluchtgeschichte münden die komplizierten und langwierigen Antragsverfahren aber oft in Resignation, und obwohl die Unterstützungsangebote zwar bekannt sind, erreichen sie diese Personengruppen nicht (Steinberg/Dingeldey 2020, S. 36).

4 Berufliche Entwicklung und Laufbahngestaltung

Fort- und Weiterbildung schließt als vierte Säule des Bildungssystems an die berufliche Erstausbildung an (Wittpoth 2013, S. 107). Im Anschluss an die grundständige dreijährige Pflegeausbildung ist es Aufgabe der Absolvent:innen, sich im Zuge des lebenslangen Lernens beruflich weiterzuentwickeln. Auf individueller Ebene werden einerseits Selbstlernkompetenzen aufgebaut, um das Wissen zu aktualisieren und die professionelle Handlungskompetenz weiterzuentwickeln. Auf der anderen Seite geht es darum, die eigene Laufbahn gestaltend in die Hand zu nehmen. Gleichzeitig stehen Fort- und Weiterbildungsinstitutionen in der Verantwortung, bedarfsorientierte Programme anzubieten, während Betriebe ihren Mitarbeiter:innen im Rahmen der Personalentwicklung die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen ermöglichen, diese aktiv fördern und Absolvent:innen entsprechend ihrer neu erworbenen Kompetenzen einsetzen sollen (Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe 2020, S. 6 f.).

Bereits während der Ausbildung formulieren die Auszubildenden den Wunsch, sich weiterzuentwickeln und zukünftig Weiterbildungen in Anspruch nehmen zu wollen (Fischer 2013, S. 214). Und auch Pflegefachpersonen zeigen eine hohe Weiterbildungsbereitschaft (Reiber/ Reichert/Winter 2019, S. 53). Dies äußert sich sowohl in einer höheren Zahl an absolvierten Fort- und Weiterbildungen als auch darin, dass ein hoher Anteil der Beschäftigten plant, in nächster Zeit an einer Fort- und Weiterbildung teilzunehmen. Dabei wünschen sich potenzielle Teilnehmer:innen häufig, dass Angebote auf die speziellen Bedürfnisse von älteren Beschäftigten zugeschnitten werden (Hemrich et al. 2016, S. 133 f.). Weiterhin wäre bei den Organisationsformen von Fort- und Weiterbildung systematisch zu berücksichtigen, dass die Beschäftigten der Pflegebranche häufig in Teilzeit arbeiten und familiale Sorgearbeit ausüben (Schafstädt/Braun/Reiber i. E.).

Zunehmende Anforderungen im Berufsfeld Pflege erfordern die kontinuierliche Aktualisierung des Wissens und die Weiterentwicklung beruflicher Handlungskompetenz, woraus wiederum ein steigender Weiterbildungsbedarf resultiert (Glock et al. 2018, S. 61 f.). Dabei kann zwischen vertikaler und horizontaler Entwicklung unterschieden werden: Vertikale Weiterentwicklung bezeichnet den Übergang in höhere Bildungsgänge, die i. d. R. zu einem hierarchischen Aufstieg, einer neuen Position

und damit bspw. auch zu einem höheren Gehalt führen; horizontale Übergänge erweitern die ursprünglich absolvierte Ausbildung im Sinne einer fachlichen Spezialisierung oder hinsichtlich eines spezifischen Tätigkeitsfelds (Kost 2021, S. 516; Abraham/Sachse/Damelang 2021, S. 102). Horizontale Bildungsangebote orientieren sich primär an wissenschaftlichen Disziplinen und fachspezifischen Inhalten und lassen sich ggf. auch mit beruflichen Einsatzfeldern verknüpfen; sie führen also nicht zwangsläufig zu einer bestimmten Funktion und/oder Tätigkeit, wohl aber zu einer allgemeinen Verwendbarkeit in spezifischen Bereichen (Abraham/Sachse/Damelang 2021, S. 102). Horizontale Weiterbildungen sind teilweise auf Länderebene geregelt, oder es wurden auf Initiative von Fachgesellschaften und -verbänden zahlreiche Weiterbildungen in Bereichen etabliert, in denen keine durch die Länder geregelten Weiterbildungen vorhanden sind. Horizontale Weiterbildungen stehen nebeneinander – sie bauen i. d. R. nicht aufeinander auf, sondern behandeln jeweils unterschiedliche fachspezifische Themen. Vertikale Weiterbildungen bzw. -qualifizierungen bauen typischerweise aufeinander auf und können einen hierarchischen Aufstieg innerhalb der Strukturen eines Betriebs nach sich ziehen. Eine eindeutige Zuordnung einer Weiterbildung zum horizontalen oder vertikalen Bereich ist jedoch nicht immer möglich. Innerhalb einzelner Fachbereiche haben sich mehrere fachspezifische Weiterbildungen etabliert, die wiederrum aufeinander aufbauen und so zu einer höherwertigen Qualifikation führen. Allerdings ist diese höherwertige Qualifikation nicht zwingend mit einem hierarchischen Aufstieg und den damit einhergehenden Positionsveränderungen, wie z. B. einem höheren Gehalt, verbunden.

Beide Bereiche der Weiterbildung – sowohl vertikal als auch horizontal – sind in der Pflegebranche von hoher Bedeutung. Verschiedene finanzielle Förderungsangebote ermöglichen es, durch den Besuch einer Weiterbildung entstehende Kosten oder ggf. einen Verdienstausfall zu kompensieren. Gleichzeitig sind keine nicht-finanziellen Unterstützungsmaßnahmen bekannt, die Weiterbildungsteilnehmer:innen in Anspruch nehmen können, wie bspw. eine unabhängige Information und Beratung im Hinblick auf die individuelle Berufslaufbahn. Zwar werden diese Themen im Rahmen jährlicher Mitarbeiter:innengespräche mit Vorgesetzten verhandelt. Wünschenswert wäre darüber hinaus eine systematisch implementierte Weiterbildungsberatung (z. B. Weiterbildungslotsen) im Dienste der Gestaltung individueller Berufslaufbahnen.

5 Fazit & Ausblick

Berufliche Karrieren in der Pflege sind vielgestaltig. Im Gegensatz zur bundeseinheitlich geregelten Ausbildung liegen Fort- und Weiterbildungen wie die Assistenzausbildungen in der Regelungshoheit der Bundesländer. Wie in einer Sanduhr fungiert die Ausbildung als Verbindungsstelle. Sie zeichnet sich durch einen Abschluss aus, der ein einheitliches Profil und einheitliche Kompetenzvorgaben garantiert. Die uneinheitlichen Regelungen, curricularen Ausrichtungen und Abschlüsse in der Assistenzausbildung sowie Fort- und Weiterbildung führen dazu, dass die intendierten Kompe-

tenzen und erreichbaren Abschlüsse nicht miteinander vergleichbar sind. Die Vielfalt und Unübersichtlichkeit macht es für (angehende) Pflegefachpersonen schwierig, sich im Angebotsdschungel zu orientieren. Gleichzeitig erfordert die Generalistik ein anschluss- und tragfähiges Weiterbildungskonzept, das eine sektoren- bzw. settingbezogene Spezialisierung beinhaltet.

Vor dem Hintergrund des anhaltenden Personal- bzw. Fachkräftemangels in der Pflegebranche besteht neben politischem Handlungsbedarf in der Pflege selbst auch Reformbedarf in der Beruflichen Bildung der Domäne Pflege. Dies betrifft alle Ebenen der Beruflichen Bildung, von der Pflegehelfer:innen- bzw. Assistenzausbildung bis zur Weiterbildung dreijährig ausgebildeter Pflegefachpersonen (Goldgruber/Hasenbichler/Haas-Wippel 2021). Auf allen Ebenen schließt dies sowohl strukturelle Merkmale als auch die Bereitstellung individueller Unterstützungsangebote mit ein. Auf struktureller Ebene bezieht sich der Reformbedarf auf bundeseinheitliche Rahmenvereinbarungen sowohl im Hinblick auf die Qualifikationsziele als auch auf die zu erwerbenden Kompetenzen und Zugangsvoraussetzungen. Auf individueller Ebene sind Unterstützungsangebote sowohl in finanzieller Hinsicht als auch mit Blick auf die individuellen Lebens- und Arbeitswelten zu gestalten und der Zugang zu diesen ist zu vereinfachen, um deren Bekanntheit und Akzeptanz zu stärken.

Professionell Pflegende werden von Beginn an zu hochqualifizierten Fachkräften ausgebildet und können sich für unterschiedlichste Bereiche und verschiedene Positionen qualifizieren. Damit dies gelingen kann, benötigt es ein möglichst reibungslos durchlässiges Bildungssystem, in dem Pflegefachpersonen bei der Gestaltung ihrer beruflichen Laufbahn und auf ihren individuellen Bildungspfaden unterstützt werden. Im Zuge der Professionsentwicklung können sowohl Transparenz als auch Konsistenz im Pflegebildungssystems hergestellt werden, wenn die Bildungsprozesse bspw. über eine Pflegekammer durch die Profession selbst geregelt, gesteuert und begleitet werden.

Literatur

Abraham, Martin/Sachse, Holger/Damelang, Andreas (2021): Die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule aus soziologischer Sicht. In: Hemkes, Barbara/Wilbers, Karl/Heister, Michael (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 97–113.

Alt, Corinna/Miesera, Susanne (2016): Sprachkompetenz in der Altenpflege. Diagnose und individuelle Förderung von Deutschkompetenzen im Fachunterricht. In: Unterricht Pflege 21, H. 1, S. 20–23.

Benedix, Ulf/Kathmann, Till (2019): Neue Wege der Pflegeausbildung: Anspruch und Leistungen der Pflegeberufereform für die Attraktivität der Pflegearbeit. Reihe Arbeit und Wirtschaft in Bremen, No. 2., www.econstor.eu/bitstream/10419/200979/1/1670234703.pdf (Abfrage: 01.06.2022).

Böhn, Svenja/Deutscher, Viola (2022): Dropout from initial vocational training – A meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. In: Educational Research Review 35, Artikel 100414.

Bonin, Holger (2019): Fachkräftemangel in der Gesamtperspektive. In: Jacobs, Klaus/Kuhlmey, Adelheid/Greß, Stefan/Klauber, Jürgen /Schwinger, Antje (Hrsg.): Pflege-Report 2019. Berlin, Heidelberg, Springer, S. 61–70.

Breinbauer, Mareike (2020): Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen in der Pflege. Eine empirische Untersuchung in Rheinland-Pfalz. Wiesbaden, Springer VS.

Buchegger-Traxler, Anita (2019): Der Einfluss der Ausbildung auf Zufriedenheit und Berufsverbleib in der Altenarbeit in Oberösterreich. In: SWS-Rundschau 54, H. 3, S. 331–343.

Büchter, Karin (2017): Berufliche Bildung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem –

Begrenzter Karriereraum, funktionale Autonomie und fragmentierte Politik – Hindernisse für Gleichwertigkeit? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens – RdJB 65, H. 4, S. 377–392.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2022): Berufsbildungsbericht 2022, www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Abfrage: 01.06.2022).

Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2021): Konzertierte Aktion Pflege. Zweiter Bericht zum Stand der Umsetzung der Vereinbarungen der Arbeitsgruppen 1 bis 5, www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/K/Konzertierte_Aktion_Pflege/KAP_Zweiter_Bericht_zum_Stand_der_Umsetzung_der_Vereinbarungen_der_Arbeitsgruppen_1_bis_5.pdf (Abfrage: 01.06.2022).

Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe (Hrsg.) (2021): Positionspapier. Gestaltung der Pflegehilfs- und Assistenzausbildung, www.blgsev.de/media/files/20210322_BLGS_Positionspapier_Pflegeassistenzausbildung.pdf (Abfrage: 02.06.2022).

Darmann-Finck, Ingrid/Reuschenbach, Bernd. (2019): Akademisierung der (Kranken-) Pflegeberufe – Wege aus der Angebotsmisere. In: Gesundheits- und Sozialpolitik 73, H. 4–5, S. 78–83.

Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (Hrsg.) (2020): DBfK-Positionspapier zur Pflegeassistenzausbildung, www.dbfk.de/media/docs/download/DBfK-Positionen/DBfK-Positionspapier-Pflegeassistenzausb-2021-01-04-final.pdf (Abfrage: 02.06.2022).

Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (Hrsg.) (2006): Pflegebildung offensiv. München, Jena, Urban & Fischer.

Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (Hrsg.) (2020): Empfehlungen zur Musterweiterbildungsordnung für Pflegeberufe (MWBO PflB). Strategien für die pflegeberufliche Weiterbildung, www.bildungsrat-pflege.de/wp-content/uploads/2014/10/mwbo_pflb_27-01-2020.pdf (Abfrage: 21.05.2021).

Fischer, Renate (2013): Berufliche Identität als Dimension beruflicher Kompetenz. Entwicklungsverlauf und Einflussfaktoren in der Gesundheits- und Krankenpflege. Bielefeld, W. Bertelsmann.

Giese, Constanze (2013): Wissen – Können – Sollen: Ethik in der Pflegebildung als Ethik eines Careberufes. Vorüberlegungen zur Förderung (pflege)ethischer Kompetenz. In: Uzarewicz, Charlotte/Linseisen, Elisabeth (Hrsg.): Aktuelle Pflegethemen lehren. Wissenschaftliche Praxis in der Pflegeausbildung. Stuttgart, Lucius & Lucius, S. 59–77.

Glock, Gina/Priesack, Kai/Apt, Wenke/Strach, Heike/Krabel, Stefan/Bovenschulte, Marc (2018): Qualität der Arbeit, Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit im Wechselspiel von Technologie, Organisation und Qualifikation – Branchenbericht: Pflege und Versorgung. (Forschungsbericht/Bundesministerium für Arbeit und Soziales, FB522/2). Berlin, Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Institut für Innovation und Technik.

Goldgruber, Judith/Hasenbichler, Lydia/Haas-Wippel, Waltraud (2021): Die Zukunft braucht Pflege – die Pflege braucht Zukunft. In: Procare 26, H. 10, S. 40–43.

Görres, Stefan/Bomball, Jaqueline/Schwanke, Aylin/Stöver, Martina/Schmitt, Svenja (2010): Imagekampagne für Pflegeberufe auf der Grundlage empirisch gesicherter Daten, Ergebnisbericht, www.ipp.uni-bremen.de/uploads/IPPSchriften/ipp_schriften05.pdf (Abfrage: 01.09.2021).

Hemrich, Robert/Güntürk-Kuhl, Betül/Hall, Anja/Koscheck, Stefan/Leppelmeier, Ingrid/Maier, Tobias/Tiemann, Michael (2016): Attraktivität und Zukunftsaussichten in den Berufsfeldern Pflege und Erziehung (Working Paper Forschungsförderung, No. 011). Düsseldorf, Hans-Böckler-Stiftung.

Isfort, Michael (2013): Der Pflegeberuf im Spiegel der Öffentlichkeit. In: Bundesgesundheitsblatt 56, S. 1081–1087.

Jasper, Gerda/Richter, Ulrike/Haber, Isabel/Vogel, Henri (2009): Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien (Band 6 der Reihe Berufsbildungsforschung, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.

Kersting, Karin (2016): Die Theorie des Coolout und ihre Bedeutung für die Pflegeausbildung. Frankfurt am Main, Mabuse-Verlag.

Kost, Jakob (2021): Durchlässigkeit im Schweizer Berufsbildungssystem. In Hemkes, Barbara/Wilbers, Karl/Heister, Michael (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 515–530.

Kugler, Philipp (2022): The role of wage beliefs in the decision to become a nurse. In: Health Economics 31, H. 1, S. 94–111.

Kühme, Benjamin (2020): Identitätsbildung in der Pflege. Pflegepraxis und Bildungsmuster im Prozess beruflicher Sozialisation. Frankfurt am Main, Mabuse-Verlag.

Küpper, Andreas (2020): Berufsverbleib von Auszubildenden in der Pflege. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.

Matthes, Stephanie (2019): Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung, Dissertation der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9795 (Abfrage: 01.09.2021).

Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2021): Ideenwettbewerb zur Förderung eines Modellprojekts „Assistierte Ausbildung für die Pflegehilfe“, www.pflege.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/Presse_Pflegeportal/Ideenwettbewerb/Bekanntmachung_AsA Pflegehilfe.pdf (Abfrage: 03.06.2022).

Mir, Eva/Kada, Olivia/Brunkel, Hella/Kohlmann, Elke/Kohlmann, Carl-Walther (2016): Wie nehmen Auszubildende der Altenpflege die Arbeits- und Organisationsstrukturen in der Praxis wahr? In: HeilberufeScience 7, H. 2, S. 83–87.

Mohr, Jutta (2022): Systematische Fort- und Weiterbildung in der beruflichen Pflege als Beitrag zur Professionalisierung auf individueller Ebene. Eine Annäherung aus betrieblicher Perspektive. In: Weyland, Ulrike/Reiber, Karin (Hrsg.): Berufliches Lehren und Lernen im Zeichen von Professionalisierung – Reflexionen und Analysen zentraler Entwicklungen in den Gesundheitsberufen (Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Stuttgart, Steiner, S. 269–294.

Mohr, Jutta/Reiber, Karin (2022): Auszubildendengewinnung und Ausbildungsgestaltung im Pflegeberuf. Eine laufbahnbezogene Perspektive auf den Lernort Praxis. In: Bellmann, Lutz/Ertl, Hubert/Gerhards, Christian/Sloane Peter F. E. (Hrsg.): Betriebliche Berufsbildungsforschung (Beiheft Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Stuttgart, Steiner, S. 97–121.

Mohr, Jutta/Riedlinger, Isabelle/Reiber, Karin (2022): Die berufspraktische Pflegeausbildung unter dem Blickwinkel beruflicher Identitätsbildung. In: Weyland, Ulrike/Reiber, Karin (Hrsg.): Berufliches Lehren und Lernen im Zeichen von Professionalisierung – Reflexionen und Analysen zentraler Entwicklungen in den Gesundheitsberufen (Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Stuttgart, Steiner, S. 215–241.

Price, Sheri L. (2009): Becoming a nurse: a meta-study of early professional socialization and career choice in nursing. In: Journal of Advanced Nursing 65, H. 1, S. 11–19.

Reiber, Karin/Reichert, Dorothea/Winter, Maik (2019): Implikationen für die Berufseinmündung nach einer generalistischen Pflegeausbildung – eine mehrperspektivische Studie. In: Pflege 32, H. 1, S. 47–55.

Savickas, Mark L. (2013): Career Construction Theory and practice. In: Brown, Steven D./Lent, Robert W. (Hrsg.): Career development and counseling. Putting theory and research to work. 2. Aufl. Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, S. 147–183.

Schafstädt, Christin/Braun, Jan/Reiber, Karin (i. E.). Zum Beispiel Pflege. Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem und Berufslaufbahnen aus einer Gender-Perspektive. In: berufsbildung, H. 196, S. 14–17.

Seeber, Susan (2013): Der Übergang von der Schule in den Beruf: Rahmenbedingungen und aktuelle Herausforderungen. In: bwp@ Spezial 7, www.bwpat.de/spezial7/seeber_eara2013.pdf (Abfrage: 24. 06.2022).

Siecke, Bettina (2019): Heterogenität in der Pflegehelferausbildung – erlebte Herausforderungen und Strategien von Lehrkräften. In: Pilz, Matthias/Breuing, Kathrin/Schumann, Stephan (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne. Festschrift für Thomas Deißinger zum 60. Geburtstag. Wiesbaden, Springer VS, S. 69–82.

Steinberg, Lisa/Dingeldex, Irene (2020): Wer ist hier schwer zu erreichen? Herausforderungen im Übergang Schule-Beruf: Erfahrungen an den institutionellen Schnittstellen zwischen Jugendhilfe und Vermittlung in Ausbildung und Arbeit (Reihe Arbeit und Wirtschaft in Bremen No. 31). Bremen, Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universität Bremen und Arbeitnehmerkammer Bremen.
Ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (Hrsg.) (2022): Ausbildungsreport Pflegeberufe 2015, Berlin, www.gesundheit-soziales-bildung.verdi.de/++file++63492153d04b586de48bfd09/download/V-FB3_010_Ausbildungsreport_2022_RZ_01_sis_screen.pdf (Abfrage: 28.11.2022).

Autorinnen und Autor



Karin Reiber, Prof.in Dr.in, Professorin für Erziehungswissenschaft/Didaktik mit den Schwerpunkten Berufspädagogik und berufliche Didaktik für Pflegeberufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung berufliche Fachrichtung Pflege, Berufliche Bildung im Kontext von Fachkräftesicherung und Versorgungsqualität Domäne Pflege, Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in der Pflege.
Karin.Reiber@hs-esslingen.de



Jan Braun, B. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Hochschule Esslingen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Strukturen des Pflegebildungssystems
jan.braun@hs-esslingen.de



Jutta Mohr, M. A., B. Sc., Hochschule Esslingen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche/Betriebliche Bildung in der Domäne Pflege im Kontext von Professionalisierung und Fachkräftesicherung
jutta.mohr@hs-esslingen.de

Entwicklungs- und Verbesserungsperspektiven für berufliche (Aus-)Bildungsprozesse im Gesundheitswesen

Philipp Struck

Abstract

Die Ausbildungsberufe im Gesundheitswesen stehen derzeit unter besonderem Druck, insbesondere die Gewinnung und Sicherung von Fachpersonal stellen Herausforderungen dar. Erklärungsansätze liegen hier möglicherweise auch in der beruflichen Ausbildung selbst, denn bereits dort klagen die Auszubildenden über mangelnde Wertschätzung und eine zu hohe Arbeitsbelastung. In dem vorliegenden Text werden die Ergebnisse einer Befragung von Auszubildenden hinsichtlich ihrer Änderungswünsche und Verbesserungsvorschläge bezüglich des Ausbildungssettings vorgestellt und es wird eine fiktive Zukunftsvision für die Ausbildungsbedingungen entworfen. Als Datensetting liegen der Studie 19 leitfadengestützte Interviews mit Auszubildenden im Gesundheitswesen zugrunde. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Auszubildende empathische Lehrkräfte wünschen, die zudem noch über einen praktischen Berufsbezug verfügen. Am Lernort Praxis beklagen sie Mobbing und fehlende Wertschätzung, weshalb sie sich einen respektvolleren Umgang wünschen. Abschließend werden Schlussfolgerungen für Implikationen zur Attraktivitätssteigerung der Bildungsprozesse in den Ausbildungsberufen im Gesundheitswesen diskutiert.

Schlagworte: Auszubildende im Gesundheitswesen, Entwicklungsmöglichkeiten in der Beruflichen Ausbildung, Perspektive der Auszubildenden, Empathie von Lehrkräften

Abstract

The professions in the health care sector are currently under specific pressure. Especially the recruitment and securing of skilled personnel are challenges. Explanations may also relate to the vocational education and training system itself, because apprentices already criticise the lack of appreciation and the excessive workload. This text presents the results of a survey of apprentices regarding their wishes for changes in the apprenticeship setting and sketches a fictitious vision for the future of apprenticeship conditions. The study is based on 19 guided interviews with apprentices in the health care sector. The results show that apprentices would like to have empathetic teachers who also have a practical professional connection. They criticise mobbing and a lack of appreciation at the place of practice, therefore they would like to be treated with more respect. Finally, conclusions for implications for increasing the attrac-

tiveness of the educational processes in the apprenticeship in the health sector are discussed.

Keywords: Health care trainees, development opportunities in vocational training, trainees' perspectives, empathy of teachers

1 Thematische Einleitung

In der beruflichen Bildung werden junge Erwachsene im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Erwerbsleben beruflich ausgebildet. Zu unterscheiden sind duale Ausbildungsberufe (wie z. B. kaufmännische oder gewerblich-technische Berufe), die in den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule gelehrt werden, von vollzeitschulischen Ausbildungsberufen an Berufsfachschulen und Fachschulen. Die vollzeitschulische Ausbildung umfasst, neben dem berufsbezogenen schulischen Unterricht, die Praxisbegleitung/-anleitung in der praktischen Ausbildung (Schapfel-Kaiser 2009, S. 332; Arens/Brinker-Meyendriesch 2020, S. 5 f.). Im Gesundheitswesen werden die meisten Berufe in schulischen Ausbildungen erlernt (z. B. Pflegefachpersonen, Physiotherapeut:innen).

Die berufliche Bildung soll die Lernenden zu der Bewältigung beruflicher Arbeitsaufgaben befähigen (Rauner 1999, S. 429) und verfolgt das Ziel der Förderung und Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz. Diese ist nach der Kultusministerkonferenz (2018) als die „*Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten*“ (KMK 2018, S. 15) definiert. Die Handlungskompetenz gliedert sich in drei Dimensionen: Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Zudem sollen die Dimensionen der Methodenkompetenz, der kommunikativen Kompetenz und der Lernkompetenz aufgebaut und entwickelt werden. Insgesamt soll dadurch der Erwerb berufsbezogener und berufsübergreifender Kompetenzen realisiert werden (ebd., S. 15 f.) und die Auszubildenden sollen zu einer „*nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung*“ (ebd., S. 14) befähigt werden.

Dies ist ein wesentlicher Gedanke, der zugleich ein Argument darstellt, warum in dieser Studie die Auszubildenden selbst äußern sollen, welche Bedingungen und Gegebenheiten in der beruflichen Bildung in Deutschland zukünftig zu verbessern sind. Ihnen wird durch das Interview die Verantwortung übertragen, ihre Arbeitswelt proaktiv mitzugestalten, wenn auch nur gedanklich und temporär. Für die berufspädagogische Forschung ermöglicht ein solcher Perspektivwechsel potenziell interessante Einblicke und neue Erkenntnisse.

Betrachtet man ferner die Lern- und Arbeitsprozesse innerhalb der Ausbildung, so zeigen empirische Studien (bspw. Gebhardt/Martínez Zaugg/Nüesch 2009), dass manche Auszubildende, besonders zu Ausbildungsbeginn, Angst haben, Fehler zu begehen. Andere Studien, wie von Kutscha, Besener und Debie (2012) zeigen, dass Auszubildende eine unzureichende Betreuung und Vorbereitung auf die zu erledi-

genden Arbeiten sowie eine mangelnde Wertschätzung beklagen und zudem auch Angst vorhanden ist, Fehler zu begehen und dafür sanktioniert zu werden. Auszubildende würden sich hier entsprechend eine Verbesserung wünschen. Die Arbeit von Rosendahl, Fehring und Straka (2008) verdeutlicht zudem die Beziehung zwischen den Ausbildungsbedingungen und dem Ausbildungsinteresse, denn *„je günstiger die untersuchten Bedingungen in Schule und Betrieb umso höher das Ausbildungsinteresse“* (Rosendahl et al. 2008, S. 209). Die Erkenntnisse der hier exemplarisch angeführten Studien zeigen, wie wichtig es ist, die Perspektive der Auszubildenden zu erfragen bzw. zu erfassen, um (empirische) Aussagen über die Ausbildung treffen zu können.

Neben diesen Befunden zu den Ausbildungsberufen im Allgemeinen sind die Berufe im Gesundheitswesen derzeit von der Problematik der Gewinnung und Sicherung von Fachpersonal im Sinne einer aktuellen und dringlichen Herausforderung gekennzeichnet. Als konkrete Probleme sind eine fehlende Wertschätzung in der Arbeit und Ausbildung (Friese 2016, S. 6 f.), eine wahrgenommene Feindseligkeit in der Ausbildung (Martach/Völkel-Söte 2016, S. 26 ff.), ein Mangel an Ausbildungsbewerber:innen (Seltrecht 2018, S. 253 ff.), zu hohe Arbeitsbelastungen, die zu einem vorzeitigen Berufsausstieg führen (ebd., S. 257), und ein unterschiedlicher Grad an Qualifizierung bzw. Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals zu nennen (Kaufhold/Weyland 2015, S. 13 ff.). Ferner geben manche Auszubildende an, nicht angeleitet zu werden bzw. das Gefühl zu haben, dass die Anleitenden nicht ausreichend Zeit für sie haben (ebd., S. 13). Des Weiteren wird, bspw. hinsichtlich des Pflegeberufs, aktuell eine gewisse Ambivalenz zwischen der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Anerkennung des Berufs (als systemrelevant) offensichtlich, jedoch ohne Effekt auf eine Optimierung der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen (Reiber/Fischer/Lämmel 2021, S. 197 ff.).

Aufgrund dieser Gesamtsituation sowie des Ziels der Attraktivitätssteigerung der Berufe im Gesundheitswesen ist weiterführende Forschung zur Optimierung der Ausbildungsbedingungen notwendig. Ziel sollte es sein, die Anzahl der Bewerbungen für Ausbildungsstellen zu erhöhen und zugleich den Verbleib des Fachpersonals im Beruf (nach Abschluss der Ausbildung) sicherzustellen.

In dem vorliegenden Artikel werden deshalb die folgenden Forschungsfragen untersucht:

- Welche Eigenschaften werden einer guten Lehrkraft zugeschrieben?
- Was würden Auszubildende im Gesundheitswesen an ihrer Ausbildung ändern?

Weiterführende Erkenntnisse zu diesen beiden Fragestellungen sollen bzw. können Anregungen zur Optimierung von Lern- und Bildungsprozessen sowie (idealerweise) zu einer Attraktivitätssteigerung der Ausbildungsberufe im Gesundheitswesen beitragen.

2 Theoretische und inhaltliche Rahmung

Als theoretische Klammer zur Beschreibung der Lern- und Arbeitsbedingungen in den beiden Lernorten in der beruflichen Ausbildung wurde in zahlreichen Studien (u. a. Rosendahl et al. 2008; Gebhardt et al. 2009) auf die Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation von Deci und Ryan (1993, 2008) rekurriert. Diese besagt, wenn die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit befriedigt (bzw. erfahren oder wahrgenommen) werden, wird bspw. das Lernen von den Auszubildenden in höherem Maß als selbstbestimmt erlebt. Dies fördert die Motivation und das effektive Lernen. Die Selbstbestimmungstheorie berücksichtigt ebenso die grundlegenden Fähigkeiten, die Interessen des Individuums sowie die sozialen Bedingungen zur Förderung oder Minderung von Motivation (Deci/Ryan 1993, S. 223; Deci/Ryan 2008, S. 182). Das Ermöglichen von Autonomieerleben, von Kompetenzerleben sowie von sozialer Eingebundenheit sind nach Deci und Ryan (1993, 2008) in der Beruflichen Bildung folglich (zwingende) Voraussetzungen, um selbstbestimmt sowie effektiver lernen zu können, und somit potenziell auch eine Voraussetzung, die beabsichtigte berufliche Handlungskompetenz zu erlangen. Diesen theoretischen Vorannahmen folgend, sollten die Lernorte Schule und Praxis entsprechend einen Rahmen schaffen, in dem die drei Grundbedürfnisse für die Auszubildenden individuell befriedigt werden (können).

Des Weiteren ist der Diskurs um Personalgewinnung (und die Prävention des Verlustes von Personal nach der Ausbildung) im Gesundheitswesen von Relevanz, um die Anregungen und Hinweise von Rauner (2017) zur beruflichen Identität zu erweitern. Demnach wird erwartet, dass eine stark ausgeprägte berufliche Identität dazu beiträgt, berufsbedingte Nachteile (wie z. B. Schichtarbeit, geringe Bezahlung) zu akzeptieren und zu tolerieren. So kann weiterführend angenommen werden, dass eine hohe berufliche Identität (z. B. in der Pflege oder im Gesundheitswesen allgemein) dazu beiträgt, dass junge Menschen (nach der Ausbildung) im Beruf verbleiben und diesen nicht vorzeitig verlassen. Als mögliche Einflussfaktoren zur Förderung einer beruflichen Identität sind die beruflichen Lernprozesse hervorzuheben. Diese werden von beiden Lernorten (zumeist eigenständig und unabhängig) ausgestaltet und organisiert. Entsprechend haben (aber auch) beide Lernorte über die Ausgestaltung von Lernprozessen Einfluss auf die Entwicklung der beruflichen Identität bzw. der emotionalen Verbundenheit mit dem erlernten Beruf. Als zentrale Aspekte sind hierbei u. a. selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen, die Übertragung verantwortungsvoller Aufgaben, das Betriebs- und Schulklima, die Ausbildungsbegleitung oder auch die Reputation des Berufs zu nennen (Rauner 2017, S. 950 f.).

Ebenso diskutieren Reiber, Küpper und Mohr die Bedeutung der Ausbildung zur Gewinnung von Pflegefachpersonen und der Entwicklung einer beruflichen Identität. Sie heben dabei als zentrales Motiv für die Berufswahl und für den Verbleib im Beruf den Wunsch nach einer sinnstiftenden Tätigkeit und die Intention, anderen Menschen helfen zu wollen, hervor. Als ein Ergebnis ihrer Studie wird ermittelt, dass die

Bedingungen in der Ausbildung nicht optimal sind. Auszubildende werden als Mitarbeitende und nicht als Lernende gesehen, weshalb die Personalgewinnung durch die Ausbildung nicht nachhaltig erfolgen bzw. gelingen kann (Reiber et al. 2021, S. 184 ff.).

Die empirischen Erkenntnisse sollen die Problematik und die zukünftige Herausforderung sowie die Relevanz der vorliegenden Studie verdeutlichen. Daneben zeigen die theoretischen und inhaltlichen Anregungen von Deci und Ryan (1993, 2008) sowie Rauner (2017), dass das schulische Lehrpersonal Einfluss hat und ausüben kann. Lehrkräfte können in ihrem Unterricht Auszubildenden sowohl ein Kompetenz- als auch ein Autonomieerleben ermöglichen und zugleich die soziale Eingebundenheit innerhalb der Lerngruppe bzw. eines Ausbildungsjahrgangs verstärken, um somit den Lernprozess für die Auszubildenden selbstbestimmt und effektiv zu gestalten. Darüber hinaus können sie zur Förderung der beruflichen Identität beitragen, wenn sie bspw. selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen ermöglichen oder auf ein angenehmes und respektvolles Schulklima achten. Ebenso verfügen Lehrkräfte über eine Vorbildrolle für den Beruf, wodurch sie ebenfalls zur Reputation beitragen können (oder auch nicht). Je nachdem, wie sie den Beruf darstellen, verkörpern und vorleben. Diese Vorüberlegungen sind in die Herleitung des Interviewleitfadens integriert.

3 Fragestellung und forschungsmethodisches Vorgehen

Der Auswertung liegen 19 leitfadengestützte Interviews mit Auszubildenden im Gesundheitswesen zugrunde. 14 Befragte sind weiblichen Geschlechts. Die jungen Erwachsenen befinden sich zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten Ausbildungsjahr ihrer schulischen Ausbildung.

Die Auswahl der Jugendlichen erfolgte durch Selbstaktivierung (der Auszubildenden) nach Reinders (2005). Dieses Vorgehen bietet den Vorteil der Teilnahme auf freiwilliger Bereitschaft. Zudem wurde kein zusätzlicher (z. B. monetärer) Anreiz offeriert, sodass eine (potenziell) höhere Motivation bei den Auszubildenden erwartet werden kann (Reinders 2005, S. 119 f.).

Die Leifadenkonzeption orientierte sich an Witzel (2000) für ein problemzentriertes Interview (PZI). Die Interviews wurden in einfacher wörtlicher Form mit mittlerer Genauigkeit transkribiert. Die anschließende Auswertung erfolgte entlang einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). So wurde zur weiterführenden Auswertung ein Kategoriensystem gebildet. Dieses wurde sowohl deduktiv als auch induktiv am Textmaterial entwickelt. Wenn eine Textstelle zu den gebildeten Kategorien inhaltlich nicht codiert werden konnte, wurde aus dem Material heraus eine entsprechende neue Kategorie induktiv gebildet (Kuckartz 2016, S. 117).

Des Weiteren sollen an dieser Stelle beispielhaft Fragestellungen aus dem Leitfaden genannt werden, deren Antworten für die Auswertung herangezogen wurden. Zu den *„Eigenschaften einer guten Lehrkraft"* wurden die Auszubildenden u. a. gefragt, *„Was macht für dich eine:n gute:n Berufsschullehrer:in aus?"* und *„Was sind die wichtigsten*

Eigenschaften einer guten Lehrerin bzw. eines guten Lehrers? Kannst du mir bitte ein paar konkrete Eigenschaften nennen?".

Die Erhebung der *„Zukunftsvision für die Ausbildungsbedingungen"* wurde eingeleitet durch: *„Stell dir vor, du könntest die Bedingungen und Gegebenheiten in Deutschland beeinflussen, wie könnte Berufliche Bildung zukünftig verbessert werden?"*

Mithilfe dieser Fragestellungen wurden in den Interviews die Antworten generiert, welche im folgenden Kapitel präsentiert werden.

4 Auswertung und Analyse

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse vorgestellt und abschließend hinsichtlich methodischer Limitationen kritisch rekapituliert. Dies wird ebenso als Grundlage für die Diskussion zum Ende des Kapitels vorausgesetzt. Des Weiteren fließen (erste) Überlegungen zu Handlungsempfehlungen für die Praxis, aufbauend auf den Erkenntnissen der vorliegenden Studie, in die Diskussion mit ein.

4.1 Darstellung und Einordnung der Ergebnisse

Im Folgenden werden Antworten zu vier Kategorien präsentiert und diskutiert. Zunächst wird *„Lob für die Lehrkräfte"* thematisiert, anschließend werden *„Kritik an den Lehrkräften"*, *„Kritik an dem Lernort Praxis"* und *„Verbesserungsvorschläge"* vorgestellt.

Hinsichtlich der Kategorie *„Lob für die Lehrkräfte"* können aus den Aussagen der Auszubildenden zwei zentrale Aspekte festgehalten werden, welche lobend hervorgehoben wurden: Der *„Praxisbezug"* und die *„Empathie"*. Dies bestätigen Aussagen wie *„Die Lehrkräfte, die wir da haben, besonders* [Name Lehrer:in] *sind hoch, hoch, hoch motiviert. Kann man wirklich nich anders sagen. Und geben sich wirklich wahnsinnig viel Mühe, auch möglichst praxisnah was zu machen."* und *„Dann muss ich sagen, ähm, dass ich das schon echt toll finde, dass, ähm, die meisten, die hier Lehrkräfte sind, die kommen auch eigentlich aus diesem Beruf. Also. Und die wissen auch, wie es da langläuft oder abläuft. Und dass man halt so, dass die halt praktisch und theoretisch zusammenarbeiten."* Die Aussagen zeigen, dass es den Auszubildenden wichtig ist, wenn die Lehrkräfte wissen und verstehen, wovon sie reden und auch die praktischen Arbeitssituationen der Auszubildenden nachvollziehen können.

Die Bedeutung der *„Empathie"* von Lehrkräften wird begründet durch Erklärungen, wie „[…] *und ihr fachliches Wissen ist auch echt groß und, ja, man kann halt auch kumpelhaft mit ihr umgehen, aber es bleibt immer noch auf so 'ner respektvollen Ebene. Das find ich wirklich wichtig und dass man auch immer zu dem Lehrer hingehen kann und sagen kann, ich hab hier ein Problem, können Sie mir da noch mal helfen. Dass man einfach auch für die Schüler da is."* Das Gefühl, von einer Lehrkraft verstanden und angenommen zu werden, ist den Auszubildenden wichtig. Sie honorieren dies entsprechend bei ihren Lehrkräften.

Die Kategorie *„Kritik an den Lehrkräften"* umfasst dazu (inhaltlich plausibel) Kritik an einem *„Fehlenden Praxisbezug"* und *„Fehlender Empathie"*, aber auch Kritik an

den *„Unterrichtsmethoden"*. So heben die Auszubildenden den (fehlenden) Praxisbezug erneut hervor und begründen dies wie folgt: *„Dass mein Dozent nich vor vierzig Jahren zuletzt im OP gewesen is, sondern dass er vielleicht sogar noch mit 'nem kleinen Stundenanteil ...,* [...] *Und grade bei uns im OP: Wir haben jede Woche neue Geräte unten stehen. Ähm. Wär es ja schön, wenn man als Dozent nich seinen Wissenstand damals, als man noch ausgeschieden is, versucht beizubringen, sondern zumindest so 'n bisschen noch dabei is und was gesehen hat."* Nicht weniger deutlich fällt ihre Kritik an fehlender Empathie aus: *„Und dann macht er einen dafür auch ziemlich öffentlich fertig. Ähm. Was jetzt nich besonders, keine besonders coole Eigenschaft is. Aber, ähm, inhaltlich hat er recht. Er sagt halt auch immer wieder: Das Niveau der Klasse ist unterirdisch und an vielen Punkten hat er damit auch recht. Auch wenn seine Art und Weise – ja, ‚unmenschlich' beschreibt es, glaub ich, ganz gut."*

Aber auch die *„Unterrichtsmethoden"* werden kritisch erwähnt: *„Also ich wünsche mir das schon seit dem ersten Lehrjahr, dass wir einfach viel mehr Gruppenarbeiten machen. Weil mich der Frontunterricht einfach sehr anstrengt. Dieses ständige Abschreiben und dieses ständige Mitschreiben. Und dann sind es auch zum Teil PowerPoint-Präsentationen, die da angeboten werden, die sind jenseits von Gut und Böse."* oder auch *„Dass er vorbereitet in den Unterricht kommt und weiß, was für Themen wir schon hatten,* [...] *dass 'n Lehrer sich 'n bisschen Gedanken darüber machen sollte, wie er seinen Unterricht gestaltet, dass man nicht nur, ähm, da vorne steht und seine PowerPoint-Präsentation runterrasselt."*

Zu der Kategorie *„Kritik am Lernort Praxis"* wurde ein Aspekt besonders häufig bzw. von vielen Auszubildenden in den Interviews negativ angeführt, die *„Fehlende Wertschätzung"*: „[...] *bei den Schwestern, ähm, die die eigentlich dafür verantwortlich sein sollten, ähm, ja, besteht da eigentlich nicht so viel Bedarf. Die sind eigentlich nur, ähm, genervt, wenn sie mit uns konfrontiert sind, verdrehen demonstrativ auch die Augen und sagen uns das auch, sprechen also von uns auch in der dritten Person und, ähm, das ist halt immer, ja, so eine Nicht-Wertschätzung unsererseits. Und ich denke mir halt, wir sind die Zukunft hier und die brauchen uns, aber tun letztendlich nichts dafür, dass wir hierbleiben wollen."* oder auch *„Man wird halt den ganzen Tag nur angeschissen und ich glaub, das ist auch nicht fördernd für den Lernprozess, wenn man dann Angst hat, zur Arbeit zu gehen, weil man den ganzen Tag nur angeschissen wird, und deswegen bin ich super unzufrieden hier und ich möcht auch gar nicht mehr hierher eigentlich."* Besonders das zweite Zitat verdeutlicht, dass Auszubildende (teilweise) so enttäuscht bzw. frustriert sind, dass sie bereits im zweiten Ausbildungsjahr nicht mehr zur Arbeit (*„hierher"*) gehen möchten. Die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs der Ausbildung oder ein Berufsausstieg nach abgeschlossener Ausbildung könnten mögliche Folgen sein.

Andere Auszubildende machen deutlich, dass sie die fehlende Wertschätzung daran festmachen konnten, dass sie nicht einmal mit ihrem Namen angesprochen werden: *„Ähm, man wird auch gerne nicht mit seinem Namen angesprochen, sondern ‚die Schülerin' oder ‚der Schüler'" oder auch, weil ich persönlich auch nich so groß bin, ‚die Kleine'."* Wiederum andere sehen das Problem in der Hierarchie bzw. beschreiben die Problematik als gewachsen oder gefestigt und somit schwer zu lösen: *„Ich glaub, es liegt halt auch einfach daran, dass nirgendwo wie in der Medizin wirklich so hierarchisch, also diese*

Hierarchien wirklich noch so stark gelebt werden auch, dass das so hierarchisch geprägt ist. […] *Entweder gehen alle, die in dem Beruf weiterbleiben möchten, an 'n anderes Krankenhaus, weil alle sagen: ‚Gott bin ich froh, wenn es hier endlich vorbei ist.' Und, ja, das ist natürlich echt ernüchternd, weil wirklich. Bei mir ist es auch wirklich so, dass ich, wenn ich hier im Zentral-OP arbeite, teilweise morgens schon mit Übelkeit, Bauchschmerzen und so zur Arbeit gehe."* und *„Ist einfach so, weil man von Anfang an …, also ich weiß noch, wie es bei mir war, am Anfang bist du wirklich da Dreck, sogar in meinem Alter. Wo da Jüngere stehen und denn so diesen, ne: ‚Putz ma.' Also des geht gar nicht, find ich.* […] *Und ich find nicht, dass es förderlich ist, weil, ähm, genau die Auszubildenden, die denn fertig sind, werden, oder ein Teil zumindest, wird es dann später genauso machen, weil da hat man nämlich wieder diesen Wiederholungseffekt: ‚Warum soll's dem anders gehen? Mir ist es genauso ergangen. Hat mir auch nicht geschadet'."*

In der Kategorie der *„Verbesserungsvorschläge"* werden inhaltlich passend zu dem Lob und der Kritik an den Lehrkräften Aussagen codiert, die den Praxisbezug bei Lehrkräften hervorheben sowie deren Empathie.

Der Praxisbezug bei Lehrkräften scheint besondere Bedeutung für die Auszubildenden zu haben, erwähnen sie ihn doch sowohl lobend, wenn dieser bei den Lehrkräften vorhanden ist, und kritisch, wenn Lehrkräfte diesen vermissen lassen. Entsprechend ist auch der Wunsch im Sinne des Verbesserungsvorschlags zu verstehen: *„Also auf jeden Fall Leute, die mal in dem Beruf gearbeitet haben, sollten auch dann Berufsschullehrer vielleicht werden. Weil sie einfach wissen, wovon sie da sprechen. Ich finde, die haben einen viel größeren Bezug zu uns als andere Lehrer. Also wenn ich mir überlege,* [Name Lehrer:in] *und* [Name Lehrer:in] *sind beides gestandene OP-Schwestern, die wissen, wovon sie da vorne erzählen. Die erzählen dann auch mal von Situationen, die sie selber erlebt haben mit Patienten, und wie sie dann reagiert haben. Oder erzählen irgendeine witzige Geschichte.* […] *Und, ja, das finde ich einfach viel greifbarer als* [Name Lehrer:in] *oder* [Name Lehrer:in]*, die einfach nur – in wirklich in ganz großen Anführungsstrichen – studiert haben. Die haben natürlich ein wahnsinnig großes Fachwissen. Aber die runterzuholen von ihrem Latein und von ihren ganzen Fachtermini ist auch ziemlich schwierig.* […] *Dass einfach Leute mit einer gewissen Bodenständigkeit und einem gewissen Bezug einfach dazu die Leute unterrichten."*

Eine ganz ähnliche und vergleichbare Argumentation kann für den Aspekt der Empathie bei Lehrkräften präsentiert werden. Die Auszubildenden kritisieren fehlende Empathie, loben sie aber auch und wünschen sie sich bei den Lehrkräften, die weniger empathisch agieren: *„Also auf jeden Fall, dass er, ähm, gut mit diesen Schülern umgehen kann, das erfordert natürlich Sozialkompetenz, ähm, dass er halt offen ist. Dass man ihn auch Fragen stellen kann.* […] *Dass er halt auch auf die Schüler zugeht, für die da ist, wenn sie Fragen haben."* oder auch „[…] *sich auch so 'n bisschen in der Klasse anpassen kann, ähm, wie die so am besten arbeiten, und, ja, dass man auch weiß, dass man auf den zugehen kann. Dass er auch immer offen is und freundlich. Ähm, vielleicht auch mal anbietet, ja, wenn Fragen sind, können die gestellt werden."*

Insgesamt kann festgehalten werden, welche besondere Bedeutung die Lernenden den Merkmalen Praxisbezug und Empathie bei ihren Lehrkräften beimessen.

Diese inhaltlichen Aspekte wurden in den Leitfäden an verschiedenen Stellen bzw. als Antwort zu unterschiedlichen Fragestellungen von den Auszubildenden genannt.

4.2 Limitationen und Grenzen der Studie

Einschränkend ist hinsichtlich der Ergebnisinterpretation anzumerken, dass es sich bei der Auswahl der Ausbildungsinstitutionen um eine Positivauswahl handelt. Die Institutionen entscheiden selbst, ob sie teilnehmen möchten und die Interviews durchgeführt werden. Zudem beruht die Teilnahme der Auszubildenden an den Interviews auf einer Selbstaktivierung, dies umfasst den potenziellen Nachteil einer selektiven Stichprobe (Reinders 2005, S. 123). So besteht das Risiko, überproportional die zufriedeneren Auszubildenden zu generieren.

Die Antworten selbst beruhen auf subjektiven Einschätzungen der Befragten und das Antwortverhalten könnte ferner einer sozialen Erwünschtheit folgen. Des Weiteren wurden die Auszubildenden nur einmalig befragt; folglich liegen keine Langzeitergebnisse vor, inwieweit sich die genannten Aspekte über die Zeit verändert haben könnten. Für die Interpretation ist außerdem limitierend zu bedenken, dass die Stichprobe mit 19 Auszubildenden relativ gering ist und die Ergebnisse somit keine Verallgemeinerung oder Generalisierung erlauben.

4.3 Abschließende Diskussion und Handlungsempfehlungen

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass aus Sicht der Auszubildenden der Praxisbezug und die Empathie zwei zentrale Merkmale einer guten Lehrkraft darstellen. Den Auszubildenden sind diese beiden Aspekte besonders wichtig. Sie achten darauf und heben diese zugleich lobend hervor. Zu überlegen ist, wie diese Merkmale in der Auswahl und in der (akademischen) Ausbildung von angehenden Lehrkräften zukünftig (stärker) fokussiert werden könnten.

Eine Förderung der Empathie wäre potenziell durch angeleitete Reflexionsübungen in hochschulischen Seminaren, sowohl in Einzel- als auch Gruppenarbeit, zu realisieren. Ziel sollte es dabei sein, die eigene Person (selbst) verstehen und die eigenen Wünsche und Bedürfnisse artikulieren zu können. In einem potenziellen zweiten Schritt könnte nach der Selbstreflexion eine Auseinandersetzung in kleinen Teams oder Tandems erfolgen, in denen u. a. die Berufs- und Bildungsbiografie der angehenden Lehrkräfte wechselseitig thematisiert werden. Dies könnte dazu beitragen, sich in andere Personen (mit ähnlichen oder abweichenden Merkmalen) hineinzuversetzen, mitzufühlen bzw. Gefühle und emotionale sowie soziale Regungen selbst artikulieren, aber auch annehmen zu können. Ein solches Seminarkonzept bzw. derartige Übungen könnten u. a. nach den Anregungen der Themenzentrierten Interaktion (TZI) gestaltet werden. Kaiser (2020) berichtet bspw. von erfolgreichen Seminarkonzepten für angehende Lehrkräfte, die sowohl inhaltlich als auch in ihrer Umsetzung die TZI berücksichtigen. Zusätzliche (zeitliche) Freiräume und Möglichkeiten zur Selbstreflexion sowie zum Erfahrungsaustausch sollten in der akademischen Lehre bzw. in den Seminaren für angehende Lehrkräfte (häufiger) Berücksichtigung finden.

Eine weitere Möglichkeit zur Erfahrung bzw. zum Erlernen von Empathie ist die Teilnahme an sozialen und gesellschaftlichen Projekten. Studierende könnten im Rahmen eines Seminarkontextes z. B. sozial benachteiligten Personengruppen beim Lernen oder der Ausbildungsplatzsuche helfen. Ein vergleichbares Beispiel beschreiben Götzl und Struck (2020), in dem Studierende nach dem Ansatz des Service Learning Menschen mit Fluchthintergrund bei der beruflichen Orientierung und der beruflichen wie gesellschaftlichen Integration unterstützen. Der Austausch mit anderen Menschen und Kulturen kann zur Entwicklung von Empathie, Mitgefühl, Verständnis und Toleranz beitragen.

Fehlender Wertschätzung bzw. Feindseligkeit, die Auszubildende erleben, sollte zukünftig präventiv entgegengewirkt werden. Hierbei bedarf es einer besonderen Sensibilität, welche in Workshops und Seminaren (z. B. für Praxisanleitungen) thematisiert werden kann. Des Weiteren darf bzw. sollte der Lernort Praxis das Lernen von Auszubildenden und die Entwicklung ihrer beruflichen Identität nicht behindern. Die Problematik scheint auch deshalb relevant, da bereits in früheren Studien (u. a. Friese 2016, S. 6 ff.; Martach/Völkel-Söte 2016, S. 26 ff.) vergleichbare Ergebnisse berichtet wurden.

Dennoch kann festgehalten werden: Gelingt es, diese Aspekte stärker zu optimieren, kann perspektivisch auch eine Attraktivitätssteigerung der Ausbildungsberufe im Gesundheitswesen erzielt werden – anderenfalls besteht die Gefahr, dass sich bestehende Probleme vergrößern und weitere Konsequenzen (von gesellschaftlicher Relevanz) zur Folge haben.

5 Fazit und Ausblick

Abschließend kann resümiert werden, dass die Auszubildenden in ihrer Einschätzung zu ihren Lehrkräften hinsichtlich Lobes und Kritik stark differenzieren können. In den Interviews wird deutlich, dass der Praxisbezug und die Empathie zwei zentrale Erwartungen an eine gute Lehrkraft darstellen.

Die persönliche und berufliche Entwicklung (sowie auch Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz und der beruflichen Identität) von jungen Erwachsenen in der Ausbildung hängt (auch) von den Angeboten zur Beteiligung und Teilhabe ab. Dies hat direkten Einfluss auf den Verbleib im Beruf. Manche Aspekte und Hinweise von Rauner (2017) zur Förderung der beruflichen Identität, u. a. durch die Schaffung eines angenehmen Schulklimas, indem Lehrkräfte z. B. Empathie und Wertschätzung zeigen und zugleich den Ausbildungsberuf selbst theoretisch und praktisch beherrschen und vorleben, sind von den Auszubildenden hervorgehoben worden. Unklar bleibt, inwieweit sich Auszubildende auch deshalb Empathie und Berufsbezug bei den Lehrkräften wünschen, weil ihnen Anerkennung und Wertschätzung am Lernort Praxis (bzw. Betrieb) verwehrt wird. Bedeutsam ist, dass die Lehrkräfte für die Auszubildenden eine Vorbildfunktion einnehmen. Die Lehrkraft symbolisiert (und beeinflusst) in Teilen die Reputation des eigenen Ausbildungsberufs. Dies trägt zur Ent-

wicklung der beruflichen Identität der Auszubildenden bei. Deshalb wünschen sich Auszubildende eine Lehrkraft, die sowohl empathisch agiert als auch den praktischen beruflichen Alltag kennt und diesen anregend vermitteln kann.

Daneben sind ebenso die Aspekte Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit aus der Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation von Deci und Ryan (1993, 2008) zentrale Faktoren. Insbesondere lässt sich die fehlende Wertschätzung am Lernort Praxis (ebd.) als unzureichende soziale Eingebundenheit und fehlendes Kompetenzerleben übersetzen. Das mangelnde Erleben in den psychologischen Grundbedürfnissen könnte sich folglich negativ auf den Verbleib im Beruf auswirken.

Als weiterführenden Gedanken für die berufspädagogische Forschung im Gesundheitswesen bleibt als offene Frage zu klären, wie zukünftig (konkret) gegen die fehlende Wertschätzung oder „Feindseligkeit" am Arbeitsort interveniert werden kann, insbesondere wenn dies ein möglicher Auslöser für Ausbildungsabbrüche bzw. Berufswechsel ist. Der Mangel an Fachpersonal im Gesundheitswesen ist groß; entsprechend sollten Auszubildende eine gute Unterstützung und Förderung innerhalb der Ausbildungszeit erhalten und abschließend motiviert sein, im Beruf zu verbleiben und diesen nicht vorzeitig verlassen.

Literatur

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 2, S. 223–238.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2008): Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. In: Canadian Psychology 49, H. 3, S. 182–185.

Friese, Marianne (2016): Bedeutung inklusiver Berufsbildung für Care Work. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 30, S. 1–13, http://www.bwpat.de/ausgabe30/friese_bwpat30.pdf (Abfrage: 18.10.2016).

Gebhardt, Anja/Martínez Zaugg, Yolanda/Nüesch, Charlotte (2009): Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online 17, S. 1–35, http://www.bwpat.de/ausgabe17/gebhardt_etal_bwpat17.pdf (Abfrage: 17.12.2009).

Götzl, Mathias/Struck, Philipp (2020): Service Learning in der (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung – Ein Ansatz zur Verbindung von hochschulischen Lehr-Lern-Prozessen und gesellschaftlichem Engagement in der (beruflichen) Integrationsförderung. In: Jahn, Robert W./Seltrecht, Astrid/Götzl, Mathias (Hrsg.): Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze. Bielefeld, wbv, S. 33–53.

Kaiser, Franz (2020): „Zu wissen, dass wir zählen, gegen die Kälte“: Lebendiges Lernen als Teil des kritisch-subjektorientierten beruflichen Lehramtsstudiums. In: Jahn, Robert W./Seltrecht, Astrid/Götzl, Mathias (Hrsg.): Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze. Bielefeld, wbv, S. 69–89.

Kutscha, Günter/Besener, Andraes/Debie, Sven Oliver (2012): Einstieg in die Berufsausbildung – Probleme der Auszubildenden und Handlungsbedarf in den Kernberufen des Einzelhandels. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108, H. 3, S. 394–419.

Kaufhold, Marisa/Weyland, Ulrike (2015): Betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungsbereich – Herausforderungen und Ansätze zur Qualifizierung und Professionalisierung. In: bwp@ Spezial 10 - Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich, S. 1–22, http://www.bwpat.de/spezial10/kaufhold_weyland_gesund heitsbereich-2015.pdf (Abfrage: 19.11.2015).

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Beltz.

Kultusministerkonferenz (2018): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.

Martach, Dennis/Völkel-Söte, Christiane (2016): „Bist du blöd, oder was?“: Feindseligkeit in der Pflegeausbildung. In: Die Schwester, der Pfleger: die führende Fachzeitschrift für Pflegeberufe 55, H. 8, S. 26–30.

Rauner, Felix (2017): Grundlagen beruflicher Bildung. Mitgestalten der Arbeitswelt. Bielefeld: wbv.

Reiber, Karin/Fischer, Gabriele/Lämmel, Nora (2021): Lauter Beifall für stilles Heldentum – Ambivalenzen der Anerkennung für den Pflegeberuf (nicht nur in Pandemiezeiten). In: Pflege & Gesellschaft 26, H. 3, S. 197–208.

Reiber, Karin/Küpper, Andreas/Mohr, Jutta (2021): Wunsch und Wirklichkeit in der Pflegeausbildung – eine laufbahnbezogene Perspektive auf Berufsorientierung im Kontext von Fachkräftebedarf. In: Weyland, Ulrike, Ziegler, Birgit, Driesel-Lange, Katja & Kruse, Annika (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen Berichte zur Beruflichen Bildung. Bonn, BIBB, S. 179–195.

Reiber, Karin/Riedlinger, Isabelle/Mohr, Jutta (2020): Die Bedeutung der Digitalisierung für Berufliche Bildung und Fachkräftesicherung in der Pflege. In: berufsbildung 74, H. 181, S. 22–24.

Reinders, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München, Oldenbourg.

Rosendahl, Johannes/Fehring, Gritt/Straka, Gerald A. (2008): Lernkompetenz bei Bankkaufleuten in der beruflichen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104, H. 2, S. 201–214.

Schapfel-Kaiser, Franz (2009): TZI und Berufs(aus)bildung. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, S. 332–336.

Seltrecht, Astrid (2018): Sicherung des Verbleibs von Pflegekräften im Beruf. In: Jahn, Robert W./Diettrich, Andreas/Niethammer, Manuela/Seltrecht, Astrid (Hrsg.): Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. Bielefeld, wbv, S. 253–263.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum qualitative Sozialforschung 1, H. 1, S. 1–13.

Autor



Struck, Philipp, Prof. Dr., Professor für Berufspädagogik im Gesundheitswesen, Katholische Hochschule Mainz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung, Unterrichtsgestaltung, Berufswahl- und Berufsbildungsforschung, Peer Learning in der beruflichen Bildung und Berufliche Förderpädagogik
philipp.struck@kh-mz.de

Soziale Arbeit: Ausbildung und Beschäftigung

Rita Braches-Chyrek

Abstract

Ziel dieses Beitrages ist es, die ambivalenten Entwicklungslinien des kontinuierlichen Beschäftigungswachstums sowie die anhaltenden Ab- und Aufwertungsprozesse in den Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit mit Befunden zur berufsgruppenspezifischen Wirksamkeit von Geschlechterdiversität in Beziehung zu setzen, um notwendige professionspolitische Forderungen formulieren zu können. Dabei werden die höchst differenten Qualifizierungswege, die Auf- und Abwertungsprozesse in den Arbeitsstrukturen und -prozessen der Sozialen Arbeit sowie in der akademischen Fachkräftesicherung in den Blick genommen.

Schlagworte: Soziale Arbeit, Geschlechterverhältnisse, Fachkräftesicherung

Abstract

The aim of this article is to relate the ambivalent development lines of the continuous employment growth as well as the ongoing devaluation and upgrading processes in the fields of social work with findings on the occupational group-specific effectiveness of gender diversity in order to be able to formulate necessary professional policy demands. In doing so, the highly different qualification paths, the upgrading and downgrading processes in the work structures and processes of social work as well as in the academic securing of skilled workers will be taken into account.

Keywords: social work, gender relations, professional development

Trotz der anhaltenden Nachfrage nach Fachkräften für die Arbeits- und Tätigkeitsfelder in der Sozialen Arbeit ist die Ausbildungs- und Beschäftigungssituation von „zunehmenden Spaltungen innerhalb der Qualifikationsstruktur" gekennzeichnet (Meyer 2020, S. 123; Hickmann/Malin 2022, S. 3). Dies liegt zum einen an der niederschwelligen Öffnung vieler sozialer Berufe für Seiten- und Quereinsteiger:innen, oftmals als Weiterqualifizierungsmöglichkeiten für Fachkräfte aus anderen Berufen oder auch für ehrenamtlich Tätige. Hier erscheinen Soziale Berufe als Experimentierfeld für fluide Zugänge und untergeschichtete Beschäftigungsverhältnisse (Friese 2022, S. 22 ff.; Meyer 2020, S. 123). Zum anderen sind insbesondere in den beruflichen Feldern der Sozialen Arbeit nach wie vor sehr wirksame genderbezogene Dynamiken relevant, wie bspw. die hohen Teilzeitquoten, die unterschiedliche Entlohnung, die geschlechtsspezifische Aufteilung von Tätigkeitsbereichen oder auch die Unterrepräsentanz von

Frauen in Führungspositionen belegen (Müller/Fernández 2015, S. 152; Burel 2020, S. 3; Friedli 2021, S. 20; Löther 2021, S. 2 ff.).

Ziel dieses Beitrages ist es, die ambivalenten Entwicklungslinien des kontinuierlichen Beschäftigungswachstums sowie die anhaltenden Ab- und Aufwertungsprozesse in den Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit mit Befunden zur berufsgruppenspezifischen Wirksamkeit von Geschlechterdiversität in Beziehung zu setzen, um notwendige professionspolitische Forderungen formulieren zu können. Dabei werden im Folgenden die höchst differenten Qualifizierungswege, die Auf- und Abwertungsprozesse in den Arbeitsstrukturen und -prozessen der Sozialen Arbeit sowie in der akademischen Fachkräftesicherung in den Blick genommen.

Qualifizierungswege in der Sozialen Arbeit

Seit mehr als 50 Jahren steuern Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften maßgeblich die Qualifizierungswege in den Beschäftigungsfeldern der Sozialen Arbeit (Meyer 2020, S. 122). Die ständig steigenden Studierendenzahlen suggerieren, dass die akademische Bildung als Zugangsvoraussetzung für die Berufsfelder der Sozialen Arbeit ein Erfolgsprojekt ist. Im Wintersemester 2019/20 haben sich mehr Menschen als je zuvor für die Studiengänge der Sozialen Arbeit, der Sozialpädagogik und des allgemeinen Sozialwesens eingeschrieben, ca. 99.000 (statistik.arbeitsagentur 2021, S. 3). Ebenso ist die Zahl der Absolvent:innen kontinuierlich gestiegen. Im Jahr 2019 haben 17.000 Studierende einen Bachelorabschluss in den Studiengängen der Sozialen Arbeit erreicht, das sind 6 Prozent mehr als im Jahr 2018 (ebd., S. 2). Ausgebildet wird für eine Vielzahl von Tätigkeitsfeldern in den Sozialen Diensten, welche überwiegend in den außerschulischen Betreuungs-, Erziehung-, Bildungs- und Sozialisationsbereichen angesiedelt sind, wie bspw. Familienbildung und -beratung, Justizsozialarbeit, Medien- und Kulturarbeit, Integrations- und Inklusionsarbeit, Sozialdienste für Geflüchtete, Hilfenetze für Pflegebedürftige sowie für das gesamte Feld der Kinder- und Jugendhilfe. In dem zuletzt genannten Bereich und insbesondere in den Aufgabenfeldern der Betreuung, Erziehung und Bildung der frühen Kindheit sind in den letzten 15 Jahren verstärkte Akademisierungsbemühungen wirksam geworden. Aktuell werden mehr als 76 Bachelorstudiengänge und 14 Masterstudiengänge an 55 Standorten für die akademische Qualifizierung in der frühen Kindheit angeboten (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 123)[1]. Im Jahr 2019 haben 2.556 Personen ein Studium mit dem Schwerpunkt frühe Kindheit, frühe Bildung oder Kindheitspädagogik absolviert (ebd., S. 126). Auffällig ist in allen Fächergruppen, die der Sozialen Arbeit zugerechnet werden, die Dominanz der weiblichen Studierenden, diese liegen je nach Studienschwerpunkt bei mehr als 90 % (Meyer

1 Im Jahre 2004 wurden die ersten früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge eingerichtet, seitdem ist die Zahl der Studiengänge bis 2014 kontinuierlich gestiegen. In den letzten Jahren ist der Ausbau gestoppt worden (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 123). Stagnierende Studierendenzahlen und finanzpolitische Gründe werden als Gründe für diese Entwicklungen angeführt.

2020, S. 137; statistik.arbeitsagentur 2021, S. 1; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 31).

In ähnlicher Weise werden für den Bereich der berufs- bzw. fachschulischen Ausbildung steigende Schüler:innenzahlen ausgewiesen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021; S. 111 ff.). Im Schuljahr 2019/2020 wurden 41.483 Erzieher:innen ausgebildet und ca. 21.000 Schüler:innen mit dem Abschluss Kinderpflege oder Sozialassistenz (ebd.). Hinzu kommen noch Ausbildungen im Bereich der Heilerziehungspflege, hier schließen jährlich ca. 19.000 Personen ihre Berufsausbildung ab (Zöller 2020, S. 17). Trotz dieser hohen Ausbildungszahlen für soziale Tätigkeitsfelder kann der Fachkräftebedarf, der sich in den nächsten Jahren auf ca. 125.000 Fachkräfte für den Bereich der frühkindlichen Bildung sowie im Bereich der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik auf 18.300 Fachkräfte belaufen soll (statistik.arbeitsagentur 2021, S. 2), in nicht ausreichender Weise gedeckt werden.

Die Gründe für den Fachkräftemangel in den Sozialen Diensten sind vielfältig. Eine Ursache ist der demografische Wandel. In den nächsten Jahren gehen viele Fachkräfte in den Ruhestand. Gleichzeitig ist der Betreuungsbedarf von pflegebedürftigen Menschen gestiegen. Eine weitere Triebkraft für den Fachkräftemangel ist die berufliche Weiter-, Nach- und Umqualifizierung, da viele Absolvent:innen der sozialen Studiengänge und fachschulischen Ausbildungen nicht „automatisch" in den Berufsfeldern, für die sie qualifiziert wurden, tätig sind. Bspw. sind etliche Fachkräfte, die für die Tätigkeitsfelder in der frühen Kindheit ausgebildet werden, nicht in der Kindertagesbetreuung tätig, sondern in vielen anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe, wie etwa in der teilstationären oder stationären Kinder- und Jugendhilfe, als Kinderdorfmutter/-vater, als Verfahrenspfleger:innen oder -beistand, im Kinder- und Jugendschutz. Eine weitere Ursache ist die Diversität der Bildungsabschlüsse und der Arbeitsfelder in den Sozialen Diensten, was dazu führt, dass sich die Suche nach einer „passgenauen" Fachkraft oftmals schwierig gestaltet. Hinzu kommt, dass in den Sozialen Diensten – nicht zuletzt auch durch veränderte politische und rechtliche Schwerpunktsetzungen – viele Dienstleistungen ausgebaut worden sind, wie bspw. die schulischen Ganztagsangebote, die Schulsozialarbeit oder die Soziale Arbeit mit geflüchteten Menschen. So ist eine hohe Nachfrage nach qualifiziertem Personal entstanden.

Um den zunehmenden Fachkräftebedarf abzufedern, sind neue Qualifizierungsformate entwickelt worden, wie bspw. berufsbegleitende Teilzeitausbildungen, Weiterbildungs- und Fernstudiengänge oder duale Studiengänge (Meyer 2020, S. 137). Im Kontext dieser Entwicklung von neuen und veränderten Qualifizierungswegen zeigen sich jedoch deutliche Ambivalenzen in den wissenschaftlichen und berufspraktischen Standards (ebd.) sowie sehr wirksame berufsgruppenspezifische Geschlechterdifferenzen. Offenbar werden diese in den unterschiedlichen Zulassungsvoraussetzungen für eine Ausbildung oder ein Studium, der ungleichen Anerkennung von bereits erworbenen Kenntnissen, der Organisation, Dauer und in den Praxisanteilen in der Ausbildung und Qualifizierung, im Umfang von Fort- und Weiterbildungen oder auch hinsichtlich inhomogener Zertifizierungen durch die staatliche Anerkennung.

Diese Differenzen sind auf die bundesländerspezifischen Vorgaben für die Zugänge zu Ausbildungsberufen oder auch zum Studium zurückzuführen sowie auf „ökonomische Prozesse, die zu Statusveränderungen von Arbeitsplätzen, Berufen oder ganzen Branchen führen“ (Wetterer 1995, S. 208; Löther 2021, S. 4). Und auch „wenn heute nicht mehr mit der gleichen Selbstverständlichkeit wie in den vergangenen Jahren ganze Berufe nur einem Geschlecht zugeordnet werden, ist das Grundmuster relativ unverändert, aber dennoch subtiler: Es existieren Teilbereiche, die als Männerdomänen erhalten werden“ (Kuhlmann 1999, S. 23; Friedli 2021, S. 20), wie bspw. durch die „Images von Berufen oder Fachkulturen und Berufsbildern“ (Löther 2021, S. 4), Einkommensperspektiven, Führungspositionen, die eher männlich dominiert sind, oder soziale Tätigkeitsfelder, die den gesellschaftlichen „Rändern“ zugeordnet werden. In den letztgenannten klassischen Arbeitsfeldern des Sozialwesens sind mehrheitlich Frauen tätig, wie bspw. in der Grundversorgung (Lutz 2018, S. 62).

Gleichzeitig zeigt sich, dass private und nicht öffentliche Träger schnell auf den Fachkräftemangel reagiert haben. Dies belegen die sich immer weiter ausdifferenzierenden Angebote für geförderte oder auch nicht geförderte (also privat finanzierte), zertifizierte und nicht zertifizierte Weiterbildungen und/oder Qualifizierungsmaßnahmen (Meyer 2020, S. 137; Thole/Meyer 2021, S. 974). Vielfach bieten nicht mehr nur öffentliche Träger Fort- und Weiterbildungen an, wie bspw. im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfeplanung, sondern auch vermehrt private Unternehmen (ebd.). Sichtbar werden diese Entwicklungen an der stetigen Erhöhung der Ausbildungskapazitäten von privaten Hochschulen sowie der Vielzahl an Fort- und Weiterbildungsanbietern (Meyer 2020, S. 137).

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass ordnungspolitische Standardisierungen und Regulierungen für die Qualifizierungswege in die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit in nicht ausreichendem Maße gegeben sind und hier ein dringender Handlungsbedarf besteht, um nicht nur die Lücke an Fachkräften zu schließen, sondern auch um die notwendige Vermittlung von berufsimmanentem Wissen an die zukünftigen Fachkräfte sicherzustellen, analog zu den bereits vorliegenden und ausformulierten Standards der Fachgesellschaften (ebd.). Gleichzeitig zeigen die hier angeführten Befunde, dass es wohl noch etwas dauern wird, bis „die Karten“ neu gemischt sind, um die Arbeitsbereiche in den sozialen Berufen sinnvoll und nachhaltig geschlechter- und diversitygerecht auszugestalten.

Auf- und Abwertungsprozesse in der Profession und Disziplin Sozialer Arbeit

Die Professions- und Disziplinentwicklung in der Sozialen Arbeit ist von ihren Anfängen zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute von Auf- und Abwertungsprozessen geprägt (Braches-Chyrek 2013, S. 235). Oftmals werden diese Prozesse als spezifische Formen von sozialer Beruflichkeit beschrieben (Meyer/Alsago 2021, S. 283). Sozialer Arbeit wird die Aufgabe zugeschrieben, auf gesellschaftliche Problemlagen zu reagie-

ren und diese zu bearbeiten. Gleichzeitig wurde aber auch schon früh die große arbeitsmarktpolitische Bedeutung von Sozialer Arbeit erkannt, da durch die Sozialen Dienste nicht nur die Grundversorgung der Bevölkerung sichergestellt werden kann, sondern durch die Abfederung und Bearbeitung von sozialen Nöten auch die nachhaltige Entwicklung hin zu einer wohlfahrtsstaatlichen Dienstleistungsgesellschaft angestoßen wurde. Stetig eingebunden und verbunden mit sozialen Bewegungen konnten insbesondere Frauen das Wissenschafts- und Berufsfeld der Sozialen Arbeit ausformen (Braches-Chyrek 2013, S. 84 ff.). Der zu Beginn des 20. Jahrhunderts angestoßene Ausbau der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit hält bis heute an, was sich nicht nur an den stetig steigenden Beschäftigungszahlen, ca. 395.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte im Jahr 2019 (statistik.arbeitsagentur 2021, S. 1), sondern auch an der Ausweitung und Spezialisierung der Aufgabenprofile zeigt. Hier zu nennen sind insbesondere die Arbeitsfelder des Gewaltschutzes, der Betreuung von Pflegebedürftigen, der Bearbeitung von Fragen der Digitalisierung und Nachhaltigkeit sowie Förder-, Inklusions- und Integrationsangebote, etwa in der Schulbegleitung, der Arbeit mit geflüchteten Menschen oder in den Frühen Hilfen. Das kontinuierliche Beschäftigungswachstum in der Sozialen Arbeit hat zu neuen Anforderungen für professionelles Handeln geführt. Die konkreten Ausgestaltungsmöglichkeiten von Professionalisierungsprozessen hinsichtlich einer notwendigen Fachlichkeit, Erfahrung, Einsichten und des Wissens über eine funktionierende Praxis zur Bewältigung von sozialen Problemlagen werden diskursiv verhandelt. Im Zusammenhang mit den Auswirkungen der Coronapandemie auf die Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit haben sich die Debatten um die Notwendigkeit relevanter professioneller Handlungsmodalitäten in der Sozialen Arbeit deutlich verschärft (Cloos/Lochner/Schoneville 2019, S. 2; Becker-Lenz/Braches-Chyrek/Pantucek-Eisenbacher 2022, S. 18). In der langen Zeit der Pandemie hat sich gezeigt, dass die professionellen Handlungsabläufe in der Sozialen Arbeit von zunehmenden und vielfach auch neuen Paradoxien geprägt sind, wie bspw. dem Changieren zwischen Arbeits- und Infektionsschutz, der Veränderung von Handlungsabfolgen oder durch die Notwendigkeit des Abrufens bzw. der Anwendung von berufsgruppenimmanenten Wissensbeständen (Meyer/Alsago 2021, S. 284). Mit Kampagnen, wie „Wir sind unverzichtbar“, „Who cares?“, „@dauerhaft systemrelevant“, „Soziale Arbeit ist wertvoll“, „Miteinander durch die Krise“, „mehr braucht mehr“, „Kinder sind unschlagbar“ oder „Für die gute Sache“ wurde auf die schwierigen Arbeitssituationen aufmerksam gemacht und versucht, aufwertende berufliche Positionierungen zu ermöglichen (Buschle/Meyer 2020, S. 155). Ein Ergebnis dieser Entwicklungen ist, dass das Interesse an sozialen Berufen deutlich gestiegen ist und dass Impulse für eine langfristige Fachkräftesicherung sowie neue bzw. veränderte Karrierewege diskutiert werden (Hickmann/Malin 2022, S. 3). Weniger untersucht und diskutiert sind jedoch nach wie vor Leitungsaufgaben, die Führung von Teams, die Auswahl von Führungskräften und der Stellenwert von weiblichen Führungskräften in der Sozialen Arbeit. In diesem Zusammenhang zeigen sich wichtige offene Fragen, Ambivalenzen und Divergenzen, die einer dringenden Klärung bedürfen, wie bspw. Fragen der notwendigen Veränderungen von beruflichen

Standards oder auch zukünftig zu modifizierender Tätigkeitsfelder und Arbeitsbündnisse (Buschle/Meyer 20202, S. 155). Es geht darum, unterschiedliche Perspektiven zu reflektieren, da nicht nur die Wissensvermittlung über die Diversität der Berufsbereiche und der Beschäftigten, sondern auch hinsichtlich möglicher Sozialisations- und Lebensbewältigungserfahrungen der sehr heterogenen Zielgruppen von sozialen Berufen in den Blick genommen werden müssen. Unabdingbar ist demzufolge die Weiterentwicklung von Sozial-, Fach-, Methoden- und Individualwissen wie auch die Vermittlung von selbstreflexivem, moralisch-ethischem und kommunikativem, demokratieorientiertem und biografieorientiertem Wissen in der Sozialen Arbeit. In den Fokus rücken somit die spezifischen Wissensbestände für einen notwendigen Theorie-Praxis-Transfer, um aufwertende professionspolitische Positionierungen der Fachkräfte in der Sozialen Arbeit zu ermöglichen.

Trotz der strategischen Bedeutung dieser gewichtigen Verhältnisbestimmungen von gesellschaftlicher Anerkennung und der Legitimation von professionellem Handeln durch die Vermittlung von berufsgruppenspezifischem Wissen und der damit verbundenen möglichen Einnahme von beruflichen Positionierungen sind die Strukturbedingungen der Arbeits- und Tätigkeitfelder in der Sozialen Arbeit höchst different und haben erhebliche Auswirkungen auf die Beschäftigungsbedingungen der professionell Tätigen. Während in der Coronakrise denjenigen Fachkräften mit unbefristeten Arbeitsverträgen, einem geregelten Beschäftigungsumfang und einer Entlohnung, die sich an Tarifverträge anlehnt, wie bspw. in größeren Organisationen mit etablierten Strukturen und einer betrieblichen Vertretung sowie einer Tätigkeit in Arbeitsfeldern, in denen eine Umstellung auf die veränderten Arbeitsweisen, wie bspw. Homeoffice, digitale Kontakt- und Handlungsmodi, möglich war, neue Formen der Selbstorganisation und die Einbindung von digitalen Tools in die Handlungsabläufe vielfach gut gelungen sind, gilt dies nicht für diejenigen Arbeitszusammenhänge, die eher als „randständig“ bezeichnet werden. Diese sind häufig von prekären, atypischen Beschäftigungsbedingungen gekennzeichnet. Hier lassen sich deutliche Abwertungsprozesse feststellen, die sich nicht nur in Abwanderungsbewegungen oder dem Berufswechsel von Fachkräften zeigen, sondern auch in der nach wie vor geringen Entlohnung und der Zunahme von Mehrfachbelastungen (Lott/Hobler et al. 2022, S. 5). Neben der Bewältigung der stetig steigenden Anforderungen im eigenen Arbeitsfeld und der sich weiter verschärfenden Arbeitsbedingungen, wie bspw. durch die Abfederung von Krankenständen, Kontaktbeschränkungen, die Übernahme von neuen Verantwortungsbereichen usw., mussten auch erhöhte private Care-Anforderungen in der Coronapandemie bewältigt werden. Diese werden zusammengefasst mit den Stichworten Gender Care Gap und Gender Time Gap. Hier zu nennen ist die Übernahme von Betreuungs-, Erziehungs-, Bildungs- und Versorgungsarbeiten sowie -zeiten im Lockdown, da hier ganz individuell und in privater Zuständigkeit Kita- und Schulschließungen, die Schließung von Ferien- und Freizeiteinrichtungen und teilweise auch von Versorgungs- und Schutzeinrichtungen zu bewältigen waren (Zucco/Lott 2021, S. 17).

Mit dem systematischen Entwurf von Programmen zur Arbeitskräftegewinnung und -sicherung in der Sozialen Arbeit wird versucht, diese Entwicklungen abzufedern. Fort- und Weiterbildungs- sowie Fernstudiumsangebote für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen[2], in den Bereichen der Organisation und des Managements, der Vernetzung und des Sozialraums, der Arbeit in Unterstützungssystemen oder der Wissenschaft und Forschung sollen es ermöglichen, die notwendigen Fachkräfte für die professionelle Praxis zur Verfügung zu stellen. Gleichfalls sind Programme zur Arbeitskräftegewinnung entstanden, die ausschließlich geschlechtlich codiert sind, wie bspw. „Männer in die Soziale Arbeit" oder „Männer in Kitas" (bmfsfj 2015, S. 88; Dinges 2020, S. 8).

Insgesamt zeigt sich jedoch, dass diese Kampagnen und Programme nur bedingt erfolgreich sind. Die Gründe dafür sind vielfältig. Als äußerst hemmend werden die begrenzten Verdienst- und Aufstiegschancen, die geschlechtertypischen Arbeitsbereiche und Tätigkeitsaufteilungen in der Sozialen Arbeit angesehen. Weiterhin wirken sich nach wie vor Vorurteile sowie die vielfach „homosoziale Rekrutierung und männliche Routinen" in den Arbeits- und Kommunikationswegen erschwerend auf die langfristige Fachkräftesicherung aus (Burel 2020, S. 4). Und gleichfalls verschärft werden die hier skizzierten dynamischen und überaus komplexen sowie differenten Gemengelagen der Ab- und Aufwertungsprozesse in der Sozialen Arbeit durch die disziplinäre Selbstrekrutierung.

Akademische Fachkräftesicherung

Die Maßnahmen, die der Wissenschaftsrat zur Personalgewinnung und -entwicklung für die Disziplin der Sozialen Arbeit vorschlägt, wie bspw. die Förderung von Promotionen von Absolvent:innen der Hochschulen für angewandte Wissenschaft, transparente und wettbewerbsorientierte Auswahlverfahren, systematische Karrierebegleitung, Stärkung der Karrierewege oder Unterstützung beim Erwerb weiterer Berufungsvoraussetzungen, sind keine neuen Strategien, sondern sie wurden schon vielfach in der Gleichstellungspolitik erprobt (Lott/ Hobler/Pfahl/Unrau 2022). Grundvoraussetzung für die akademische Fachkräftesicherung in der Sozialen Arbeit ist der Ausbau von Masterstudiengängen sowie Promotionsmöglichkeiten. Die bisherigen Perspektiven der Individualpromotion, bspw. im Rahmen einer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin oder wissenschaftlicher Mitarbeiter an Hochschulen, Forschungseinrichtungen und/ oder Universitäten, mit einem Promotionsstipendium durch eine Stiftung oder besondere Förderprogramme, wie etwa in Bayern durch die Landesgleichstellungskonferenz, sind stark ausgebaut worden. Weitere Optionen zur Promotion sind durch Promotionsstudiengänge oder -programme, Graduiertenschulen oder -kollegs eröffnet worden.

2 Beispielhaft zu nennen sind die Ausbildungen zur Supervisorin bzw. zum Supervisor, für Schwerpunkte in der Beratung und Familienbildung, als Traumapädagogische Fachberater:innen, als psychosoziale Prozessbegleiter:innen, als Fach- oder Betriebswirte für das Erziehungs- und Sozialwesen, als Fachlehrer:innen für Sonderschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik, als Kinder- und Jugendcoach.

Deutlich wird an dieser Zusammenschau, dass stetige Erweiterungen der Promotionswege stattfinden, die jedoch nach wie vor sehr eng verwoben sind mit Diskussionen über die „richtige" Auswahl der Kandidat:innen, der Gestaltung von Promotionswegen und möglicher Erfolgsgarantien (Ladenthin 2022, S. 616). Verwoben mit Debatten um die Auflösung der universitären Monopolstellung beim Promotionsrecht (Heil 2021, S. 1) zeigen sich starke Abwertungsprozesse, indem dann von einer Promotion „light" gesprochen wird, wenn Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Promotionsprozesse involviert sind (Pfister 2019). Trotz der hier skizzierten kontroversen Diskussionen und Stellungnahmen unterstützen länderpolitische Entscheidungen die Verleihung des Promotionsrechtes an Organisationseinheiten von „forschungsstarken" Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Pautsch 2019, S. 176 ff.; 2020, S. 1; Wegner 2022, S. 24; Wissenschaftsrat 2022). Durch Zukunftsprogramme, Förderlinien zur Bildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, zur Profil- und Strukturbildung, zur Strategiefähigkeit, zu Forschungsstrategien und überregionaler Vernetzung, durch Innovations- und Karrierecenter konnten neue Orte strukturierter Promotion, die je nach Bundesland sehr unterschiedlich ausgestaltet werden, entstehen:

Tabelle 1: Kooperative Promotionsmöglichkeiten nach Bundesländern (eigene Darstellung)[3]

Baden-Württemberg	Promotionsverband der Hochschulen für angewandte Wissenschaften (21 staatliche und 3 kirchliche Hochschulen)
Bayern	BayWiss Verbundkolleg Sozialer Wandel
Berlin	Kooperatives Promotionszentrum Berlin
Brandenburg	Kooperatives Promotionskolleg der Technischen Hochschule Brandenburg
Bremen	Promotionskolleg zur Qualitätssicherung von Promotionen
Hamburg	Kooperatives Promotionskolloquium
Hessen	Promotionszentrum Soziale Arbeit (Hochschule Darmstadt, Frankfurt University of Applied Sciences, Hochschule Fulda Hochschule Rhein Main)[4]
Mecklenburg-Vorpommern	Graduiertenforum an der Hochschule Neubrandenburg
Niedersachsen	Niedersächsisches Promotionsprogramm
Nordrhein-Westfalen	Promotionskolleg NRW[5]
Rheinland-Pfalz	Forschungskolleg Rheinland-Pfalz
Saarland	Kooperative Promotionsverfahren (Individualpromotionen und strukturierte Programme)

3 s. zur Diskussion und rechtlichen Rahmung des Promotionsrechts an Hochschulen für angewandte Wissenschaften Hendricks 2018, S. 968, Hochschullehrerverband 2021; 2022 sowie die Positionen der Hochschulrektorenkonferenz 2018; Alberts/Marthaler 2020, S. 594.

4 Von einer unabhängigen wissenschaftlichen Kommission wurde das Promotionszentrum Soziale Arbeit positiv evaluiert und kann nun verstetigt werden.

5 s. die ausführliche Stellungnahme des Wissenschaftsrates vom 08.07.2022.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Sachsen	Einrichtung eines landesweiten Promotionskollegs
Sachsen-Anhalt	Promotionszentrum (Hochschulen Anhalt, Harz, Magdeburg Stendal, Merseburg)
Schleswig-Holstein	Promotionskolleg Schleswig-Holstein (Universität und FH Kiel, FH und Uni Lübeck, FH Westküste, Hochschule und Universität Flensburg)
Thüringen	NetzKooP Thüringer Netzwerk für Kooperative Promotionen (BU Weimar, EAH Jena, FH Erfurt, FSU Jena, HS Nordhausen, HS Schmalkalden, TU Ilmenau, Uni Erfurt)

Gleichfalls sind in der disziplinären Verortung der Sozialen Arbeit Geschlechterfragen überaus relevant. Der Frauenanteil an Promotionen liegt an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften unter dem Frauenanteil an den Promotionen insgesamt (Löther 2018, S. 13; WBS Gruppe 2019; Löther 2021, S. 16)[6]. Dieser Befund erstaunt sehr, da nicht nur mehrheitlich Frauen Soziale Arbeit studieren, ihre Abschlüsse besser sind, sondern sie auch vermehrt Interesse an Forschung zeigen (Burel 2020, S. 14; Löther 2021, S. 16). Frauen gelten als Bildungsgewinnerinnen (Burel 2020, S. 5). Wissenschaftlich Beschäftigte an Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind vermehrt weiblich, zwischen 2005 und 2014 haben sich die Zahlen vervierfacht, auf ca. 42 %, davon promovieren jedoch im Verhältnis wenig (Löther 2018, S. 13). Ebenso ist der Professorinnenanteil mit 22 % an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften niedriger als an Universitäten (23 % Frauen) und gleichfalls sind deutlich mehr Frauen in befristeten Beschäftigungsverhältnissen und geringeren Besoldungsgruppen tätig (ebd.). Dies belegen neuere Zahlen zum sog. Gender-Pay-Gap und zum Glass-Ceiling-Index (Löther 2021, S. 16, Rudnicka 2022; Burel 2020, S. 3). Zwar steigt der Frauenanteil an Berufungen, jedoch sind Frauen in den hochschulischen Führungspositionen, bspw. Dekanat und anderen Leitungsfunktionen, deutlich unterrepräsentiert und dies trotz aller Sensibilisierungs- und Fördermaßnahmen (Schermund 2019, S. 2; Löther 2021, S. 18 ff.). „Die gläserne Decke gibt es nicht, weil Frauen kein Stimmtraining hatten, sondern, weil eine Gruppe ihre Macht nicht teilen will. Oft macht sie das nicht einmal bewusst. Es ist ein gesellschaftliches Problem. Bestimmte Rollenbilder stecken noch immer in unseren Köpfen. Daher ist es auch so wichtig, die Probleme nicht auf die Frauen abzuwälzen, die an Stimme, Verhalten und Zeitmanagement arbeiten und wenn es nicht funktioniert, sind sie schuld. Es geht vor allem darum, dass sich Männer für Frauen engagieren – erst recht im Wissenschaftssystem, das den Anspruch hat, die Gesellschaft nach vorne zu bringen“ (Schermund 2019, S. 2; Burel 2020, S. 17). Erschwerend für eine wissenschaftliche Karriere an einer Hochschule für angewandte Wissenschaft sind aber auch strukturellen Bedingungen, wie bspw. soziale Belastungen, Vereinbarkeitsproblematiken sowie der mehrfache Sektorenwechsel. Die Promotion findet i. d. R. an einer Universität oder im Kontext der universitären Kooperation

6 In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass bisher nicht für alle Bundesländer Zahlen zum Gender-Pay-Gap bei Professor:innen vorliegen und auch keine Befunde über die geschlechtsspezifischen Nutzungsmöglichkeiten von hochschulischen Ressourcen (bspw. Mitarbeiter:innenstellen, Sachmittel usw.).

statt. Zusätzlich ist eine mehrjährige berufliche Tätigkeit außerhalb der Hochschule nachzuweisen. Dies bedeutet für die akademische Fachkräfteausbildung an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften, dass der Nachweis von wissenschaftlichen Grundlagen und praxisorientiertem sowie bedarfsgerechtem Wissen zu erbringen ist, welches sich in der anwendungsbezogenen Lehre und in Forschungsprojekten widerspiegeln soll. Vielfach werden intensive und umfängliche Praxiskontakte vorausgesetzt und eingefordert. Und auch in den hochschulischen Arbeits- und Tätigkeitsbereichen zeigen sich umfangreiche Abwertungsprozesse, wie bspw. „prekarisierte Anstellungsverhältnisse – ständig wiederkehrende Befristungen, Hochschullehrer:innengehälter am unteren Tabellenende, deutlich höhere Lehrdeputate – bei geringen Mitsprachemöglichkeiten“ (Meyer 2020, S. 138).

Diese Befunde machen deutlich, dass die vielfach eingeforderte fachliche und personelle Durchlässigkeit zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Forschungseinrichtungen nach wie vor nicht gegeben ist und ebenso zeigt die „Leaky Pipeline“ (Löther 2021, S. 21), dass die hochschulischen Qualifikationswege von Frauen und Männern nach wie vor von Geschlechterungleichheiten geprägt sind. Die Hochschulen für angewandte Wissenschaften streben zwar eine Veränderung ihrer Aufgabenfelder hin zu Forschung und Promotion an, die erforderlichen Lehrentlastungen oder andere Formen von Anreizen ermöglichen sie i. d. R. ihren Professor:innen aber nur in einem sehr geringem Umfang. Daher lässt sich festhalten, dass substanzielle Strukturen fehlen, die eine gleiche Teilhabe und diversitätsbewusste Fortschritte in der akademischen Fachkräfteausbildung ermöglichen würden.

Neue Qualifizierungs- und Berufswege in der Sozialen Arbeit?!

Insgesamt kann daher zusammenfassend dokumentiert werden, dass den zukünftigen Anforderungen an die je unterschiedlichen Qualifikationswege in die Berufs- und Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit durch Restrukturierungen auf mehreren Ebenen begegnet werden muss (Braches-Chyrek 2021a; 2021b). Es wird darum gehen, die gesellschaftlichen Bedarfe nach Fachkräften für die Sozialen Berufe mit professionspolitischen Positionierungen zu verbinden, um berufsimmanentes Wissen als auch professionelle Handlungsfähigkeit nachhaltig sicherzustellen und gleichzeitig monetäre Anerkennungen überzeugend einzufordern. Da davon ausgegangen werden kann, dass auch zukünftig ad hoc disruptive Arbeitsumgebungen entstehen werden, wie bspw. in der Coronapandemie, müssen neue Strategien entwickelt werden, um auf diese Entwicklungen adäquat reagieren zu können. Demzufolge sind unterschiedliche Perspektiven zu reflektieren, um mit Bezug zur Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung in der Sozialen Arbeit angemessene legitimierte Handlungsempfehlungen realisieren zu können, die dazu beitragen, Diversity-Effekte zu minimieren. „Es braucht mehr (gesetzliche, ökonomische und individuelle) Anreize, Frauen in Führungspositionen zu bewegen, zu halten und sichtbar zu machen. Es braucht Zugang zu IT, Bil-

dung und ‚männerdominierten‘ Berufen sowie eine Kombination von ‚soft rewards‘ (z. B. persönliches Feedback) und‘„hard rewards‘ (z. B. Beförderungen)“ (Burel 2020, S. 6)[7]. Aufgrund der großen Heterogenität in den beruflichen und akademischen Herausforderungen hinsichtlich der zukünftigen Fachkräftesicherung in der Sozialen Arbeit, der steigenden Unsicherheit in Organisationssystemen und der sich temporal verändernden Handlungsaufforderungen in den Arbeits- und Tätigkeitsfeldern ist es dringend geboten, strukturell verursachte geschlechterdiskriminierende Mechanismen zu überwinden (ebd., S. 2). Hier zu nennen sind gesellschaftliche und ökonomische Sensibilisierungsmechanismen, um den verfestigten Strukturen des Gender-Pay-Gaps, Gender-Time-Gaps und Gender-Care-Gaps sowie organisationsspezifischen Faktoren, wie etwa fehlender Zugang zu informellen Netzwerken, Intransparenz oder unflexible Arbeitsroutinen, entgegenzuwirken. Daher ist es unabdingbar, sich Bündnispartner für geschlechter- bzw. diversitätspolitische Forderungen zu suchen (Kuhlmann/Kolip 2005, S. 227; Löther 2021, S. 21), um diese in professionspolitische Positionierungen, in rechtliche Verpflichtungen und Praxiskonzepte zu übersetzen.

Literatur

Albers, Albert/Marthaler, Florian (2020): Vertrauenskultur hat sich etabliert. Ergebnisse einer Studie des Allgemeinen Fakultätentags über kooperative Promotionen. In: Forschung und Lehre 27, H. 7, S. 594–595.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. In: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_FKB_2021_web.pdf (Abfrage: 20.07.2022).

Becker-Lenz, Roland/Braches-Chyrek, Rita/Pantucek-Eisenbacher, Peter (2022): Befunde zur Professionalisierung und Akademisierung Sozialer Arbeit in der Schweiz, der Bundesrepublik Deutschland und Österreich – unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses zu Laien und sozialen Bewegungen. In: Baier, Florian/Borrmann, Stefan/Hefel, Johanna/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung. Opladen, Barbara Budrich, S. 18–22.

Braches-Chyrek, Rita (2013): Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon. Professionalisierung und Disziplinbildung Sozialer Arbeit. Opladen, Barbara Budrich.

Braches-Chyrek, Rita (2021a): Soziale Arbeit und das Digitale. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der Berufsbildung personenbezogener Berufe. Bielefeld, wbv, S. 231–242.

Braches-Chyrek, R. (2021b): Berufliche Lehrerbildung mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik. In: berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, H. 190, S. 15–20.

7 „Neue Muster setzten sich in komplexen Systemen wie Organisationen allerdings erst langsam durch und gerade Stereotype halten sich in Führungsetagen hartnäckig“ (Burel 2020, S. 14). Ebenso gelingt es vielen Frauen weniger, sich kompetitiv und monetär zu positionieren, dies wird als sog. „downgrading“ bezeichnet (ebd., S. 4).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (bmfsfj) (2015): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und der Ausbildung zum Erzieher. Berlin.
Burel, Simone (2020): Quick Guide Female Leadership: Frauen in Führungspositionen in der Arbeitswelt 4.0. Wiesbaden, SpringerGabler.
Buschle, Christina/Meyer, Nikolaus (2020): Soziale Arbeit im Ausnahmezustand?! Professionstheoretische Forschungsnotizen zur Corona-Pandemie. In: Soziale Passagen 12, H. 2, S. 155–170.
Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (2019): Soziale Arbeit als Projekt. Wiesbaden, Springer VS.
Dinges, Martin (2020): Männlichkeiten und Care. Weinheim und Basel, Beltz/Juventa.
Friedli, Fabienne (2021): Frauen in die Führung – auch in der Sozialen Arbeit. In: SozialAktuell, 2/2021, S. 20–21.
Friese, Marianne (2022): Gender – Care – Beruf. Chancengleichheit und Geschlechterdifferenz in berufspädagogischen und feministischen Diskursen im deutsch-deutschen Vergleich. In: berufsbildung 76, H. 193, S. 20–24.
Heil, Florian (2021): Promovieren an einer Fachhochschule: Möglichkeiten und Hindernisse. In: https://www.academics.de/ratgeber/promovieren-fh-fachhochschule (Abfrage: 20.06.2022).
Hendricks, Sven (2018): Kooperative Promotionsverfahren. Ein Ländervergleich. In: Forschung und Lehre 18, H. 11, S. 968–969.
Hickmann, Helen/Malin, Lydia (2022): Fachkräftereport März 2022 – Offene Stellen und Fachkräftelücke auf Rekordniveau. In: KOFA Kompakt, H. 4, S. 1–6. https://www.kofa.de/daten-und-fakten/studien (Abfrage: 20.07.2022).
Hochschullehrerverband (2021): Regeln zum eigenständigen Promotionsrecht an HAW und zur kooperativen Promotion. Einschlägige Regelungen in den Landeshochschulgesetzen (LHG), Stand 7. Oktober 2021. In: https://www. Hlb.de/fileadmin/hlb-global/ downloads/members_only/Infoblaetter_Mitglieder/hlb-Infoblatt_Promotionsrecht_der_HAW_01.pdf (Abfrage: 20.07.2022).
Hochschullehrerverband (2022): Promotionsrecht an HAW und zu kooperativen Promotion. In: https://www.hlb.de/ziel-professur/infobereich/detail/841-regelungen-zum-eigenstaendigen-promotionsrecht-an-haw-und-zur-kooperativen-promotion (Abfrage: 30.07.2022).
Hochschulrektorenkonferenz (2018): Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und den Herausforderungen des Hochschulsystems (Stand 2018). In: https://www.hrk.de/themen/forschung/promotion (Abfrage: 20.07.2022).
Kuhlmann, Ellen (1999): Profession und Geschlechterdifferenz. Eine Studie über die Zahnmedizin. Opladen, Leske+Budrich.
Kuhlmann, Ellen/Kolip, Petra (2005): Gender und Public Health. Weinheim: Juventa.
Ladenthin, Volker (2022): Hegel widersprechen. Wer sollte promovieren und wer nicht? In: Forschung & Lehre, H. 8, S. 616–617.

Löther, Andrea (2018): Gleichstellung von Frauen und Männern an Fachhochschulen. In: Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 22. Fortschreibung des Datenmaterials (2016/2017) zu Frauen in Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Bonn, Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK), S. 1–27.

Löther, Andrea (2021): 30 Jahre Geschlechtergleichstellung in der Wissenschaft – eine Bilanz. In: Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung: 25. Fortschreibung des Datenmaterials (2019/2020) zu Frauen in Hochschule und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Bonn, Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK), S. 118–147.

Lott, Yvonne/Hobler, Dietmar/Pfahl, Svenja/Unrau, Eugen (2022): Stand der Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland. In: WSI Report, H. 72, http://www.wsi.de (Abfrage: 20.06.2022).

Lutz, Tilman (2018): Soziale Arbeit als Arbeit am Sozialen – leider keine Selbstverständlichkeit. In: Forum für Kinder- und Jugendarbeit, H. 3, S. 59–65.

Meyer, Nikolaus (2020): Spaltungen im Projekt „Professionalisierung Sozialer Arbeit". In: neue praxis, H. 2, S. 122–140.

Meyer, Nikolaus/Alsago, Elke (2021): Soziale Arbeit am Limit? Professionsbezogene Folgen veränderter Arbeitsbedingungen in der Corona-Pandemie. In: Sozial extra 45, H. 3, S. 281–286.

Müller, Annette/Fernández, Esther Ochoa (2015): Frauen in Führungspositionen im Sozial- und Gesundheitswesen – Ein unbearbeiteter Geschlechterkonflikt. In: Stövesand, Sabine/Röh, Dieter (Hrsg.): Konflikte – theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Opladen, Barbara Budrich, S. 152–162.

Pautsch, Arne (2019): Das Promotionsrecht. Ein Privileg der Universitäten? In: Cai, Jingmin/Lackner, Hendrik (Hrsg.): Jahrbuch Angewandte Hochschulforschung 2016. Weinheim, Springer VS, S. 175–185.

Pautsch, Arne (2020): Warum das FH-Promotionsrecht ein Irrweg ist. In: https://www.forschung-und-lehre.de/politik/warum-das-fh-promotionsrecht-ein-irrweg-ist-3027 (Abfrage: 20.06.2022).

Pfister, Sandra (2019): Promotionen an Fachhochschulen. „Es darf keinen Doktor light geben". In: https://www.deutschlandfunk.de/promotion-an-fachhochschulen-es-darf-keinen-doktor-light-100.html (Abfrage: 20.07.2022).

Rudnicka, J. (2022): Professoren und Professorinnen an deutschen Hochschulen bis 2020. In: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/160365/umfrage/professoren-und-professorinnen-an-deutschen-hochschulen/ (Abfrage: 20.06.2022).

Schermund, Katrin (2019): „Die gläsernde Decke verschwindet nicht durch Stimmtraining". In: https://www.forschung-und-lehre.de/karriere/die-glaeserne-decke-verschwindet-nicht-durch-stimmtraining (Abfrage: 20.07.2022).

Soiland, Tove (2017): Die Warenförmigkeit von Care – ein Emanzipationsangebot? Oder: vom heimlichen Charme der Betriebsökonomie. In: Widersprüche 37, H. 145, S. 13–29.

Statistik. Arbeitsagentur (2021): Blickpunkt Arbeitsmarkt: Akademikerinnen und Akademiker Juli 2021. In: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/AkademikerInnen/Berufsgruppen/Generische-Publikationen/2-7-Sozialwesen.pdf (Abfrage: 20.07.2022).

Thole, Werner/Meyer, Nikolaus (2021): Weiterbildung. In: Amthor, Ralph-Christian/Goldberg, Brigitta/Hansbauer, Peter/Landes, Benjamin/Wintergerst, Theresia (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, S. 972–975.

WBS Gruppe (2019): Frauenquote an deutschen Hochschulen und Universitäten: Hier Arbeiten die Meisten Professorinnen. In: https://www.wbs-gruppe.de/presse/aktuelle-pressemeldungen/frauenquote-an-deutschen-hochschulen-und-universitaeten-hier-arbeiten-die-meisten-professorinnen/ (Abfrage: 20.07.2022).

Wegner, Antje (2022): Viele Wege führen zur Promotion – Betreuungs- und Qualifizierungsbedingungen Promovierenden an Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Verglich. In: Beiträge zur Hochschulforschung 44, H. 1, S. 10–28.

Wissenschaftsrat (2022): Stellungnahme zum Promotionskolleg für angewandte Forschung der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen. In: https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9860-22.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (Abfrage 22.07.2022).

Wetterer, Angelika (1995): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/M., Campus.

Zöller, Maria (2020): Ausbildung in der Heilerziehungspflege. Ein Bundesländervergleich 2020. In: Bibb Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Leverkusen, Verlag Barbara Budrich.

Zucco, Aline/Lott, Yvonne (2021): Stand der Gleichstellung. Ein Jahr mit Corona. In: WSI Report, H. 64, http://www.wsi.de (Abfrage: 20.07.2022).

Autorin



Braches-Chyrek, Rita, Prof.in Dr.in, Professorin für Sozialpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg mit den Forschungsschwerpunkten: Geschichte, Theorien und Methoden Sozialer Arbeit, Kindheits-, Geschlechter- und Generationenforschung
rita.braches@uni-bamberg.de

Hauswirtschaft in Zeiten von Corona – Ergebnisse einer Interviewstudie mit hauswirtschaftlichen Fachkräften

Julia Kastrup und Alexandra Brutzer

Abstract

Die Covid-19-Pandemie hat gezeigt, dass das Funktionieren unserer Gesellschaft nicht nur durch akademisch ausgebildete Fachkräfte getragen wird, sondern auch durch nicht akademische Fachkräfte, wie z. B. Kranken- und Altenpflegekräfte, Fachkräfte in Kitas, Sozialarbeiter:innen oder Reinigungskräfte (Thiessen 2020, S. 20; Meier-Gräwe 2020, S. 3). Hauswirtschaftliche Fachkräfte, die häufig an der Nahtstelle zu systemrelevanten Bereichen tätig sind, sind ebenso von den Herausforderungen der Coronapandemie betroffen. Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag erste Erkenntnisse zu den Herausforderungen für die Hauswirtschaft durch die Pandemie überblicksartig dargelegt und mit Ergebnissen einer eigens durchgeführten Interviewstudie untermauert.

Schlagworte: Hauswirtschaft, Coronapandemie, Care Work

Abstract

The COVID-19 pandemic has shown that the functioning of our society is not only supported by academically trained professionals, but also by non-academic professionals, such as nurses and geriatric nurses, professionals in daycare centers, social workers or cleaning personnel (Thiessen 2020, p. 20; Meier-Gräwe 2020, p. 3). Home economic professionals, who often work at the interface to systemically relevant sectors, are also affected by the challenges of the coronavirus pandemic. Against this background, this article provides an overview of the initial findings on the challenges posed to home economics by the pandemic and substantiates them with the results of an interview study conducted specifically for this purpose.

Keywords: Home Economics, Corona Pandemic, Care Work

1 Einleitung

Mit dem weltweiten Ausbruch von Covid-19 ist auch der breiten Öffentlichkeit deutlich geworden, dass das Funktionieren unserer Gesellschaft nicht nur durch akademisch ausgebildete Fachkräfte getragen wird, sondern z. B. auch durch Kranken- und Alten-

pflegekräfte, Fachkräfte in Kitas, Sozialarbeiter:innen oder Reinigungskräfte (Thiessen 2020, S. 20; Meier-Gräwe 2020, S. 3). Zu den sogenannte systemrelevanten Berufen zählen Berufe aus dem Gesundheitswesen, der Grund- und Lebensmittelversorgung, der öffentlichen Verwaltung, der Verkehrs- und IT-Infrastruktur, Sozialarbeits- und Erziehungsberufe, Reinigungs-, Hygiene- und Berufe im Bereich der Inneren Sicherheit (Schrenker/Samtleben/Schrenker 2021, S. 12). Auch wenn die Hauswirtschaft nicht explizit in den Listen der systemrelevanten Berufe auftaucht (z. B. BIBB, o. J.), sind hauswirtschaftliche Fachkräfte häufig an der Nahtstelle zu systemrelevanten Bereichen, insbesondere der Pflege, tätig. Damit sind auch Beschäftigte in der Hauswirtschaft von den Herausforderungen der Coronapandemie betroffen, z. B. im Bereich der Reinigung, Hygiene oder Speisenversorgung.

Im Mittelpunkt der hauswirtschaftlichen Berufe steht die Verknüpfung von hauswirtschaftlichen Versorgungsleistungen (z. B. Speisenversorgung) mit hauswirtschaftlichen Betreuungsleistungen (z. B. Hilfe bei der Essenseinnahme). Damit können diese Berufe dem Bereich Care Work zugeordnet werden (Brutzer/Kastrup/Kettschau 2018, S. 190). Zu den hauswirtschaftlichen Berufen zählen neben dem dualen Ausbildungsberuf Hauswirtschafter:in mit seinen zugeordneten Weiterbildungsberufen (vor allem Hauswirtschaftsmeister:in, hauswirtschaftliche/hauswirtschaftlicher Betriebsleiter:in) auch der Fachpraktiker:innenberuf (ebd., S. 191), denn Care-Arbeit umfasst auch die Grundpflege, die hauswirtschaftliche Basisversorgung, Unterstützung in der Alltagsgestaltung, in der sozialen Teilhabe etc. (Feulner/Maier-Ruppert 2014, S. 111). Mit ihrer breiten Aufgabenpalette rund um die alltägliche Versorgung und Betreuung von Menschen in sozialen Kontexten kommt den hauswirtschaftlichen Berufen zudem eine wichtige Rolle bei der Deckung wachsender Dienstleistungsbedarfe zu. Die gesamte Verknüpfung von alltagsnaher Versorgung und Betreuung beinhaltet ein breites Spektrum von Aufgaben und Kompetenzen. Dabei können Fachkräfte ambulant, teilambulant oder in Einrichtungen stationär tätig sein (Feulner/Sobotka 2021, S. 51).

Es liegen erste Erkenntnisse zu den Herausforderungen von Care Work in Zeiten von Corona im Allgemeinen sowie für die hauswirtschaftlichen Berufe im Spezifischen vor. So hat das Kompetenzzentrum Bayern in zwei aufeinander aufbauenden Befragungen in den Jahren 2020 und 2021 (KoHW 2020; 2021) bereits Daten zum hauswirtschaftlichen Arbeitsmarkt in Zeiten der Corona-Pandemie erhoben, mit dem Ziel, den Wert hauswirtschaftlicher Arbeit und die Bedeutung der Systemrelevanz hauswirtschaftlicher Berufe aufzuzeigen. Diese allgemeinen und spezifischen Erkenntnisse werden im Folgenden aufgezeigt, bevor dann Ergebnisse einer eigens durchgeführten Interviewstudie mit hauswirtschaftlichen Fachkräften dargestellt werden, die neben den Herausforderungen vor allem auch ein mögliches Spannungsverhältnis zwischen den Auswirkungen von Corona und dem Anspruch der Hauswirtschaft als personenbezogene Dienstleistung in den Blick nehmen. Erhoben wurde auch, inwiefern Corona die Digitalisierung in der Hauswirtschaft vorangetrieben hat und inwiefern sich die Sichtbarkeit der Hauswirtschaft in der Gesellschaft verbessert hat. Im Anschluss werden die Ergebnisse, vor allem unter dem Aspekt der Sichtbarkeit, diskutiert.

2 Bedeutungszuwachs von Care Work in Zeiten von Corona

Care Work bezieht sich im Sinne von sorgender Arbeit auf personenbezogene Dienstleistungsberufe, die i. d. R. in den Berufsfeldern Ernährung und Hauswirtschaft, Gesundheit und Pflege sowie Erziehung und Soziales angesiedelt sind und sich mit der Herausbildung des deutschen Berufsbildungssystems um die Wende des 20. Jahrhunderts als sogenannte Frauenberufe entwickelt haben (Friese 2018, S. 9). Auch die SAHGE-Berufe (SA: Soziale Arbeit, H: Hauswirtschaft/haushaltsnahe Dienstleistungen, G: Gesundheit/Pflege, E: Erziehung), ursprünglich von Mergner als Pendant zu den MINT-Berufen eingeführt und durch die Sachverständigenkommission des Zweiten Gleichstellungsberichtes um die hauswirtschaftlichen Berufe/haushaltsnahen Dienstleistungen erweitert, führen die Berufe der erwerbsförmigen Sorgearbeit (Care Work) unter einem Dach zusammen und stellen so deren Interdependenz heraus (Sachverständigenkommission 2017, S. 86). Während MINT-Berufe von breiten Bevölkerungskreisen als innovativ und produktiv angesehen werden, werden die der Care Work zugeordneten Berufe häufig als Konsumtion und Belastung öffentlicher Haushalte bewertet, obwohl sie einen bedeutenden Arbeitsmarkt darstellen und neben ihrer reproduktiven Funktion auch Steueraufkommen und Kaufkraft sichern (ebd., S. 36). In den häufig unter- oder gar unbezahlten Berufen und „Jobs“ ist ein hoher Anteil an Teilzeitbeschäftigten mit kaum existenzsichernden Löhnen tätig (Thiessen 2020, S. 22). Gleichzeitig wird aber auch die Bedeutung hauswirtschaftlicher Dienstleistungen sowie der wachsende Arbeitsmarkt, z. B. aufgrund des demografischen Wandels oder der Veränderung von Familienstrukturen (Friese 2018, S. 20 f.) immer wieder betont.

Mit dem weltweiten Ausbruch von Covid-19 sind die Care Work leistenden Fachkräfte stärker in den Blick gerückt. Sie wurden als unverzichtbar bezeichnet (Thiessen 2020, S. 20). Die Bewertung als „systemrelevant“ erfolgte auf politischer Ebene allerdings erst nach großen Protesten der Wohlfahrtsverbände, waren die Träger sozialer und pflegerischer Angebote doch zunächst vom Rettungsschirm ausgenommen (ebd., S. 24). Schließlich ist ins Bewusstsein gelangt, dass die „Arbeiten der Gesundheitsversorgung, die Betreuung von Kindern und gebrechlichen Menschen, die Sorge für Tiere und Pflanzen, die Sorge für die tägliche Nahrung, für Sicherheit und Hygiene die Basis für menschliche Gemeinschaften bilden, weil wir alle auf die Fürsorge durch andere angewiesen sind“ (Denknetz 2020, S. 4).

3 Stellenwert der Hauswirtschaft in Zeiten von Corona

Im Mittelpunkt der hauswirtschaftlichen Berufe steht die Verknüpfung von hauswirtschaftlichen Versorgungsleistungen (z. B. Speisenversorgung) mit hauswirtschaftlichen Betreuungsleistungen (z. B. Hilfe bei der Essenseinnahme). Damit können diese Berufe mit Aufgaben der Care Work bezeichnet werden (Brutzer/Kastrup/Kettschau 2018, S. 190). Mit ihrer breiten Aufgabenpalette rund um die alltägliche Versorgung und

Betreuung von Menschen in sozialen Kontexten kommt den hauswirtschaftlichen Berufen zudem eine wichtige Rolle bei der Deckung wachsender Dienstleistungsbedarfe zu. Die gesamte Verknüpfung von alltagsnaher Versorgung und Betreuung beinhaltet ein breites Spektrum von Aufgaben und Kompetenzen. Dabei können Fachkräfte ambulant, teilambulant oder in Einrichtungen stationär tätig sein (Feulner/ Sobotka 2021, S. 51).

Auch wenn die Hauswirtschaft während der Coronapandemie nicht explizit in die Liste der systemrelevanten Berufe aufgenommen wurde (s. z. B. BIBB o. J.), zeigt jedoch die Praxis, dass die Hauswirtschaft ein wichtiges Fundament unserer Gesellschaft ist und hauswirtschaftliche Fachkräfte häufig an der Nahtstelle zu systemrelevanten Bereichen tätig sind. So betont bspw. der niedersächsische Staatssekretär Prof. Dr. Theuvsen in einem Interview im Rahmen der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft (dgh) den Beitrag der Hauswirtschaft bei der Umsetzung der Qualitätsstandards der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE), wenn es darum geht, in Einrichtungen der Gemeinschaftsverpflegung eine ausgewogene Ernährung und Hygiene sicherzustellen (dgh 2021, S. 9).

Die Hauswirtschaft als moderner Dienstleistungsberuf weist eine hohe Affinität zu verwandten Ausbildungsberufen auf, z. B. Pflegefachmann/-frau, Koch/Köchin, die neben der Erbringung von Versorgungsleistungen (z. B. Nahrungszubereitung, Wäschepflege, Hausreinigung) ebenso umfassende Betreuungs- und Beratungsleistungen in den Blick nehmen. Eine klare räumliche und organisatorische Trennung zu angrenzenden Berufsfeldern ist demzufolge nur bedingt möglich (Brutzer 2014, S. 132 f.). Obwohl das Handlungsfeld ähnlich ist, genießen die „artverwandten“ Berufsgruppen einen besseren gesellschaftlichen Stellenwert im Vergleich zur Hauswirtschaft. Hintergrund für diesen Umstand sind zum einen historisch gewachsene Strukturen, die Hauswirtschaft noch immer in Verbindung mit traditionellen Dienstmädchentätigkeiten bringen (Friese 2010, S. 48 ff.), aber auch die Nähe zur unbezahlten Hausarbeit und die damit einhergehende Vorstellung einer „Allerweltstätigkeit“ sowie der Umstand, dass hauswirtschaftliche Dienstleistungen nach wie vor im hohen Maß durch an- und ungelernte Arbeitskräfte erbracht werden – nicht selten im Schwarzarbeitssegment (Brutzer 2014, S. 132 f., Werner 2021, S. 102). Selbst hauswirtschaftliche Leitungsfunktionen werden häufig von nicht einschlägig qualifizierten Mitarbeitenden übernommen, weil es an gut qualifizierten Fach- und Führungskräften in der Hauswirtschaft fehlt. Bislang haben lediglich zwei Bundesländer in Pflegeeinrichtungen und Einrichtungen des Gesundheitswesens eine Fachkraftquote für Hauswirtschaft eingeführt (Werner 2021, S. 102).

Der hauswirtschaftliche Arbeitsmarkt in Zeiten von Corona mit all seinen Herausforderungen wurde vom Kompetenzzentrum Bayern in zwei aufeinanderfolgenden teilstandardisierten Erhebungen über einen Fragebogen in den Blick genommen. Dabei ging es auch um Lösungsansätze, Wünsche der Fachkräfte und die Auswirkungen auf die Entwicklungen des Arbeitsmarktes und Arbeitsalltages. Die erste Befragung erfolgte im Juni 2020, die zweite im Februar/März 2021.

In der ersten Erhebung, zu Beginn der Pandemie, wurde deutlich, dass sich die häufigsten Herausforderungen auf die konkrete Umsetzungsebene von Arbeitspro-

zessen beziehen, wie z. B. eine Mehrarbeit durch mehr Reinigungs- und Desinfektionsmittel, ein erhöhtes Wäscheaufkommen, die Beachtung und Umsetzung von Abstandsregeln oder der Umgang mit Risikogruppen. Weitere Herausforderungen bezogen sich auf das Tragen der Mund-Nasen-Bedeckung, die einerseits physisch beeinträchtigt, gleichzeitig aber auch die Kommunikation einschränkt. Auch die psychische Belastung durch allgemeine Ängste und Unsicherheiten bei Mitarbeiter:innen, Schüler:innen, Klient:innen und Bewohner:innen wird als eine häufige Herausforderung in den Einrichtungen genannt. Insgesamt wurden neun Ergebnisbereiche identifiziert (KoHW 2020, S. 41 ff.):

1. Bedürfnis der Beschäftigten, über die Arbeit mit Corona ins Gespräch zu kommen
2. Ängste
3. Hoffnung auf steigende Anerkennung durch die Pandemie
4. Bessere Organisation und Unterstützung durch vorgesetzte Stellen (Vorgesetzte und Entscheidungsträger in der Politik)
5. In Seniorenheimen arbeitet das Leitungspersonal an der Belastungsgrenze
6. Herausforderungen in Behinderteneinrichtungen bleiben unspezifisch
7. In Krankenhäusern geht es um gelingende Kommunikation
8. Hauswirtschaftliche Dienstleister:innen thematisieren den Organisationsaufwand, nicht die wirtschaftlichen Folgen
9. Hauswirtschafter:innen an Bildungseinrichtungen kämpfen mit den gleichen Problemen wie Lehrer:innen anderer Fächer

Auf Grundlage der Ergebnisse wurden folgende Empfehlungen formuliert (KoHW 2020, S. 48 f.):

- Mit den Fachkräften im Gespräch bleiben, z. B. in Form von Fachgremien
- Einstellung von qualifiziertem Fachpersonal und mehr Qualifizierungsangebote
- Verstärkte Zusammenarbeit der Akteure innerhalb der Einrichtungen sowie auf Landesebene (z. B. Koordinationsstelle)
- Mehr Transparenz und Sensibilisierung für vorhandene Gremien/Netzwerke

In der zweiten Erhebung wurden vor allem die Veränderungen seit dem Beginn der Pandemie erhoben. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen (KoHW 2021, S. 7):

- Die Angst vor Ansteckungen im beruflichen Umfeld scheint, u. a. aufgrund besserer Informationsmöglichkeiten und besserer Ausstattung mit PSA, gesunken zu sein.
- Informations- und Kommunikationswege zwischen den Befragten und Behörden, Gesetzgebern und betriebsinternen Partnern scheinen inzwischen besser zu funktionieren. Ausnahmen gibt es in den Bereichen der hauswirtschaftlichen Dienstleistungen und im Lehrbetrieb. Dort scheinen die Informationswege häufig noch nicht optimal geklärt zu sein.

- Ein Ergebnis der ersten Umfrage war, dass vor allem das Leitungspersonal von Senioreneinrichtungen an der Belastungsgrenze arbeitet. Dieser Druck scheint abgenommen zu haben.
- Bei Anbietern haushaltsnaher Dienstleistungen rücken nach der Sorge um die zu versorgenden Personen langsam auch finanzielle Sorgen in den Blick.

4 Interviewstudie zur Situation der hauswirtschaftlichen Arbeitswelt in Zeiten der Coronapandemie

In Anlehnung an die vorliegenden Erkenntnisse und Ergebnisse der beiden Studien des Kompetenzzentrums Hauswirtschaft in Bayern (KoHW 2020; 2021), die beide als Fragebogenerhebungen konzipiert waren, wurde mit einer qualitativ ausgerichteten Studie Expert:inneninterviews (Helfferich 2019) mit hauswirtschaftlichen Fach- und Führungskräften geführt, die neben den Herausforderungen im bisherigen Verlauf der Pandemie vor allem ein mögliches Spannungsverhältnis zwischen den Auswirkungen von Corona und dem Anspruch der Hauswirtschaft als personenbezogene Dienstleistung fokussieren. Es wurde erhoben, inwiefern Corona die Digitalisierung in der Hauswirtschaft vorangetrieben hat und ob die Pandemie zur besseren Sichtbarkeit der Hauswirtschaft beigetragen hat.

4.1 Planung und Durchführung der Interviewstudie

Insgesamt wurden neun problemzentrierte Interviews aus verschiedenen Einrichtungen in ganz Deutschland geführt. Die Befragten weisen sowohl unterschiedliche Qualifikationen als auch Positionen auf. Neben Hauswirtschafter:innen und Meister:innen konnten auch Ökotropholog:innen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Ernährungswissenschaftler:innen für die Interviews gewonnen werden. Das Einsatzspektrum der Interviewpartner:innen erstreckte sich dabei über Einrichtungen der Behindertenhilfe, Kliniken, Einrichtungen der Altenpflege, die zuständige Stelle sowie Institutionen der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Im Rahmen der Expert:inneninterviews hatten die Teilnehmenden keine Vorgaben bei der Beantwortung der Fragestellungen. Gleichzeitig wurden sie durch einen Interviewleitfaden auf Fragestellungen zu folgenden Bereichen hin orientiert:

1. Herausforderungen im Verlauf der Pandemie
2. Spannungsverhältnis zwischen den Auswirkungen von Corona und dem Anspruch der Hauswirtschaft als personenbezogene Dienstleistung
3. Auswirkungen von Corona auf die Aus- und Weiterbildung
4. Auswirkungen von Corona auf die Digitalisierung in der Hauswirtschaft
5. Auswirkungen von Corona auf die Sichtbarkeit der Hauswirtschaft
6. Zentrale Lehren für die Hauswirtschaft

Die Interviews wurden sowohl telefonisch als auch über Zoom durchgeführt, aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch nach Mayring (2016) ausgewertet. Die

Kategorienbildung erfolgte zunächst deduktiv, indem die Kategorien aus der Struktur des Interviewleitfadens abgeleitet wurden.

4.2 Zentrale Ergebnisse der Interviewstudie

Im Folgenden werden nun vier zentrale Ergebnisse der qualitativen Erhebung dargestellt: Hauswirtschaft im Spannungsfeld zwischen Corona und personenbezogener Dienstleitung, Kommunikation als Element des professionellen Handelns, Digitalisierung sowie die Hauswirtschaft in der öffentlichen Wahrnehmung.

Spannungsverhältnis zwischen den Auswirkungen von Corona und dem Anspruch der Hauswirtschaft als eine personenbezogene Dienstleistung

Die Befragten geben an, dass in den Einrichtungen unter Berücksichtigung der entsprechend geltenden Regeln viele, jedoch nicht alle Angebote für die Bewohner:innen und Klient:innen aufrechterhalten werden konnten. So problematisierten die Befragten das Fehlen eines Standards, der festlegt, welche Tätigkeiten einer personenbezogenen Dienstleistung unter Pandemiebedingungen ausgeführt werden können und welche nicht. „Das ist ja die Frage nach den Bedarfen und den Bedürfnissen. Ich glaube, die Bedarfe sind gedeckt worden. Alle Bewohner waren satt und sauber. (...) Die Bedürfnisse zu befriedigen, war deutlich schwieriger“ (Hauswirtschafterin und Lehrerin an einem Bildungszentrum für Gesundheitsberufe). Die Befragten waren sich einig, dass die Ansprüche an die eigene Arbeit gleichgeblieben sind. Es wurden vermehrt neue Abläufe, Versorgungs- und Betreuungskonzepte entwickelt, die eine Teilnahme der unterschiedlichen Personengruppen an verschiedenen Angeboten ermöglichten. Z. T. hat die Pandemie dazu geführt, dass Leistungen stärker auf einzelne Personen zugeschnitten und die Betreuungsleistungen noch individueller ausgeführt wurden, da die Betreuung und Versorgung in der Gruppe nicht mehr stattfinden konnten.

Bedeutung der Kommunikation als Baustein professionellen Handelns in der Hauswirtschaft

Die Gestaltung einer situativen und personengerechten Kommunikation stellt unabhängig von der Coronakrise bei der Betreuung und Versorgung unterschiedlicher Personengruppen für Hauswirtschafter:innen eine wichtige Fähigkeit dar. Fast alle Befragten betonen, dass die Gestaltung guter und wertschätzender Kommunikationsprozesse gerade in Zeiten der sozialen Distanz in den (sozialen) Einrichtungen weiter an Bedeutung gewonnen hat: „Und ich stelle mir vor, dass diese Distanz uns noch eine Weile begleiten wird und wenn ich die habe, dann brauche ich eine andere Form der Kommunikation oder Interaktion, um auch die Bedarfe und Bedürfnisse adäquat zu erfüllen“ (Ausbildungsberaterin Kammer). Bei der Gestaltung von Kommunikationsprozessen auf der hauswirtschaftlichen Leitungsebene spielt auch die Kommunikation mit den Mitarbeiter:innen eine entscheidende Rolle: „Kommunikation an allen Ecken und Enden, um auch die Mitarbeiter mitzunehmen“ (Hauswirtschaftsleitung in einer Altenpflegeeinrichtung). Und schließlich wird der Kommunikation an Schnittstellen

zu anderen Arbeitsbereichen, wie z. B. zum Pflegepersonal, insbesondere zu Pandemiezeiten eine große Bedeutung beigemessen: „Es hat sich gezeigt, dass das Schnittstellenmanagement das A und O ist. Also, ich sag mal so, dass funktioniert dann, wenn jeder Einzelne, der dafür mitverantwortlich ist, auch tatsächlich den Sinn darin sieht" (Hauswirtschaftsmeisterin einer Klinik).

Die Bedeutung der Hauswirtschaft als wichtige Schnittstelle wird auch am nachfolgenden Zitat deutlich: „[...] In Anbetracht der Bandbreite der verschiedenen Anfragen und Probleme, die wir [...] insbesondere auch während der Pandemie bearbeiten, haben meine Kollegin und ich schon manchmal gewitzelt, dass wir als menschgewordene Schweizer Taschenmesser im Einsatz sind" (Referentin der Geschäftsführung mit Schwerpunkt Hauswirtschaft/Qualitätsentwicklung in einem Sozialunternehmen).

Einfluss von Corona auf die Digitalisierung in der Hauswirtschaft

Die Coronakrise hat in vielen Bereichen zu einem erheblichen, wenn auch nicht immer geplanten, Digitalisierungsschub geführt. Die Interviewergebnisse zeigen, dass die hauswirtschaftlichen Arbeitsprozesse bislang wenig digitalisiert sind und im Verlauf der Pandemie vorrangig die Kommunikationswege digitaler wurden. Berichtet wird von WhatsApp-Arbeitsgruppen zur Kommunikation im Team, virtuellen Teamsitzungen, Schulungen oder Homeofficemöglichkeiten für Hauswirtschaftsleitungen. In einer Einrichtung haben während der Coronapandemie erstmalig alle Mitarbeiter:innen einen E-Mail-Account erhalten: „Das bedeutet, ich erreiche jetzt plötzlich jeden. Jede Reinigungskraft hat eine E-Mail-Adresse und ich kann ihr schreiben und sie liest auch alle Informationen, die von mir oder vom Vorstand oder von der Mitarbeitervertretung rausgehen, was vorher sehr, sehr schwer war, weil ich jeden Einzeln anrufen musste oder ich musste eine SMS schreiben. Also, das hat sich schon verbessert" (Hauswirtschaftliche Betriebsleiterin in einer Einrichtung für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung).

Auch hinsichtlich der technischen Ausstattung (vor allem Hardware) gibt es durchaus noch Handlungsbedarf. In einigen Einrichtungen wurden die Mitarbeiter:innen erstmalig mit entsprechender Hardware (z. B. Tablets) ausgestattet. Arbeitsprozesse werden laut der Befragten – wenn überhaupt – nur in großen Einrichtungen (z. B. Krankenhäuser) durch digitale Geräte oder Tools substituiert oder unterstützt, obwohl die Potenziale durchaus gesehen werden, wie z. B. von digitalisierten Hygieneplänen oder digitaler Bestellsoftware. Eine Befragte gibt den Hinweis, dass zunächst die Medienkompetenz der Anwender:innen geschult werden müsste, bevor die Prozesse digitalisiert werden.

Steigerung von Sichtbarkeit und Stellenwert der Hauswirtschaft durch die Coronapandemie

Inwieweit die Pandemie zu Aufwertungsprozessen für die Hauswirtschaft geführt hat, wird sehr unterschiedlich bewertet. Während eine Befragte durchaus wahrnimmt, dass die Aufmerksamkeit für die Hauswirtschaft etwas gestiegen ist: „Es wurde deutlich,

was die Hauswirtschaft leistet, damit die Betreuung gut läuft. Wir machen gute Arbeit in multidisziplinären Teams! Auf neue Herausforderungen können wir in kurzer Zeit reagieren und Lösungen finden“ (Referentin der Geschäftsführung mit Schwerpunkt Hauswirtschaft/Qualitätsentwicklung in einem Sozialunternehmen), wünscht sich eine andere Befragte, noch „mehr gesehen zu werden“ und mehr Anerkennung zu erhalten: „[...] und da hätte ich mir an manchen Stellen ein Stück weit mehr Anerkennung auch von außen gewünscht. Ich persönlich finde, dass der Stellenwert der Hauswirtschaft an sich einfach mehr in den Fokus rücken muss“ (Hauswirtschaftsmeisterin einer Klinik).

In den Interviews wurde deutlich, dass hinsichtlich der Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit der Hauswirtschaft in der Gesellschaft weiterhin Handlungsbedarf besteht. Eine Interviewpartnerin plädiert dafür, die in den Privathaushalten gemachten Erfahrungen für die Hauswirtschaft und deren Image nutzbar zu machen: „Aber ich glaube auch, die Menschen werden wieder mehr auf sich fokussiert sein. [...] Also selber kochen, konservieren, Haushalt führen – das sind Riesenthemen geworden jetzt in letzter Zeit und das wird auch länger so bleiben, davon bin ich überzeugt. Das könnte die Hauswirtschaft für sich nutzen, für den Beruf, für die Ausbildung, für ihr Image, für Trend-Sein“ (Hauswirtschafterin und Lehrerin an einem Bildungszentrum für Gesundheitsberufe).

5 Ergebnisdiskussion

Die dargestellten Ergebnisse zeigen im Kern, dass in den Einrichtungen vieles dafür getan wird, den zentralen Anspruch der Hauswirtschaft als eine personenbezogene Dienstleistung auch unter Pandemiebedingungen zu erfüllen. Weiterhin zeigt sich, dass eine ausgeprägte Kommunikationskompetenz – insbesondere auch während der Coronapandemie – ein wichtiger Baustein des professionellen Handelns in der Hauswirtschaft ist und demzufolge einer besonderen Berücksichtigung im Rahmen der Aus- und Weiterbildung bedarf (vor allem an der Schnittstelle zu anderen Berufsgruppen). Hinsichtlich der Auswirkungen der Pandemie auf die Digitalisierung zeigt sich in den Interviews ferner, dass die Pandemie trotz zunehmender Digitalisierung noch nicht zu einem umfassenden Digitalisierungsschub der hauswirtschaftlichen Tätigkeitsfelder führte und hier durchaus noch Ausbaupotenzial vorhanden ist.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Steigerung der Sichtbarkeit und des Stellenwerts der Hauswirtschaft in der Gesellschaft durch die Coronapandemie seitens der Interviewpartner:innen ambivalent bewertet wird. Die Ambivalenz bezogen auf Corona liegt darin, dass ein Teil der Befragten Corona als „Motor“ zur besseren Sichtbarkeit gesehen hat, während der andere Teil der Befragten diesbezüglich eher skeptisch war. Die Diskussion zur Sichtbarkeit und zum Stellenwert bzw. Image der Hauswirtschaft ist per se kein neues Thema, das erst mit Corona „virulent“ wurde. In den letzten Dekaden wurden hierzu in den unterschiedlichsten hauswirtschaftlichen Kontexten Diskussionen geführt und die Notwendigkeit der Sichtbarkeit der Hauswirt-

schaft herausgestellt. Diese Anstrengungen, die gesellschaftliche wie auch ökonomische Bedeutung der Hauswirtschaft in die Öffentlichkeit zu tragen, haben durchaus Wirkung gezeigt, wie stellvertretend fünf Wegmarken der letzten sieben Jahre zeigen:

1. Der **Deutsche Hauswirtschaftsrat** – gegründet im Jahr 2016 – ist ein Zusammenschluss der vielfältigen Akteur:innen in der Hauswirtschaft. Er versteht sich als politische Interessensvertretung, Ansprechpartner für Politik und Gesellschaft sowie als Partner für die berufliche Bildung und für die Sozialpartner (s. www.hauswirtschaftsrat.de). Ziele sind u. a. die Darstellung der zentralen Bedeutung der Hauswirtschaft für die Gesellschaft, die Einflussnahme auf politische Entscheidungsprozesse, die Mitgestaltung bei Veränderungen im Gesundheits-, Sozial- und Bildungsbereich oder die Schärfung des Bewusstseins für den volkswirtschaftlichen Wert der Hauswirtschaft (ebd.). Die Gründung des Hauswirtschaftsrates und die damit einhergehenden Aktivitäten auf Bundes- und Landesebene können als ein wichtiger Meilenstein für die Sichtbarmachung der Hauswirtschaft und deren Anliegen gewertet werden.
2. Im **Gutachten der Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung** wird u. a. die Bedeutung erwerbsförmiger Sorgearbeit und die Notwendigkeit der Aufwertung dieser betont. Darüber hinaus werden die bis dahin der Sorgearbeit zugeordneten Berufe Soziale Arbeit (SA), Gesundheit und Pflege (G) sowie Erziehung (E) um die haushaltsnahen Dienstleistungen (H) erweitert mit der Begründung, dass eine „gute hauswirtschaftliche Grundversorgung [eine] essentielle Voraussetzung für erfolgreiches therapeutisches, pflegerisches und pädagogisches Handeln“ darstellt (Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung 2017, S. 86). Es wird herausgestellt, dass personen- und haushaltsnahe Dienstleistungen hohen qualifikatorischen Anforderungen unterliegen und einen wichtigen Beitrag zur Gesamtwirtschaft sowie für die Gesellschaft leisten (ebd.). Demzufolge wird ein Reformbedarf hauswirtschaftlicher Berufe dahingehend gesehen, dass neben den klassischen Zugängen der beruflichen Erstausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz (BBIG) ebenso niedrigschwellige, modulare Qualifizierungswege entlang eines standardisierten Referenzrahmens eröffnet werden (ebd., S. 92). Die Einführung eines nachfrageorientierten Gutscheinsystems wird empfohlen, um die dort im Rahmen der haushaltsnahen Dienstleistungen verrichteten Tätigkeiten – zumeist auf Minijob-Basis, in Form von Soloselbstständigkeit oder irregulärer Arbeit (Schwarzarbeit) – in reguläre Dienstleistungsarbeitsplätze zu überführen (ebd., S. 94). Die Sachverständigenkommission empfiehlt für die Aufwertung der erwerbsförmigen Sorgearbeit umfassende Reformen, die sich auf die Berufsprofile, die Aus- und Weiterbildungsangebote, die Aufstiegsmöglichkeiten und die institutionellen Rahmenbedingungen für Pflegeberufe beziehen. Auch wird gefordert, geeignete Nachfrage- und Honorierungsstrukturen für höherqualifizierte Beschäftigte in den entsprechenden Berufen zu schaffen (ebd., S. 89 ff.). Die Aufnahme der hauswirtschaftlichen Berufe in die bis dahin ohne „H“ geführten SAGE-Berufe im Rahmen des Gutachtens der Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstel-

lungsbericht der Bundesregierung kann als wichtige politische Wegmarke und Stärkung der Hauswirtschaft gewertet werden.

3. Im aktuellen **Koalitionsvertrag zwischen SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN UND FDP** wird die Bedeutung der haushaltsnahen Dienstleistungen betont sowie die Förderung sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung im Haushalt auf Bundesebene herausgestellt (Bundesregierung 2021, S. 70). Bereits im Koalitionsvertrag der Vorgängerregierung (CDU, CSU und SPD) fanden sich an drei Stellen Ausführungen, die auf die Aufwertung und Förderung der haushaltsnahen Dienstleistungen abzielen (Bundesregierung 2018, S. 11, 25, 42). Welche Konsequenzen sich aus der neuerlichen Aufnahme der haushaltsnahen Dienstleistungen in ein Regierungsdokument für die Sichtbarkeit der Hauswirtschaft ergeben werden, bleibt abzuwarten. Aktuell arbeitet das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales an der Einführung eines Gutscheinmodells nach belgischem Vorbild (s. Empfehlungen der Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht), welches bereits in einem Modellprojekt in Baden-Württemberg (2017–2019) erprobt wurde (BMFSFJ 2017).
4. Die Einrichtung des **Zentrums für Ernährung und Hauswirtschaft (ZEHN)** und der **Entschließungsantrag „Hauswirtschaft stärken" des Landtags in Niedersachsen** sind zwei Beispiele, wie die Hauswirtschaft auf Landesebene eine Aufwertung erfährt. Das ZEHN ist seit 2019 angegliedert an die Landwirtschaftskammer und wird vom Niedersächsischen Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz mit dem Ziel, für die Themen der Ernährung und Hauswirtschaft zu sensibilisieren (s. www.zehn-niedersachsen.de) gefördert. In der Entschließung des niedersächsischen Landtags aus dem Jahr 2021 heißt es: „Die Hauswirtschaft leistet substanzielle Beiträge zu gesellschaftlichen Herausforderungen in verschiedensten Lebenswelten wie der Versorgung älterer Menschen, der Integration und der Inklusion. Es ist neben dem Aspekt der Nachhaltigkeit von besonderer Bedeutung, dass Kindern in Kindertagesstätten und Schulen der sparsame Umgang mit Ressourcen, die Grundkenntnisse der Nahrungsmittelzubereitung und Informationen zu einer wirtschaftlichen Haushaltführung vermittelt werden" (Niedersächsischer Landtag 2021, S. 1). Im Rahmen der Entschließung wird die Landesregierung seitens des Landtages aufgefordert, 1) ein Qualitätssicherungskonzept hauswirtschaftlicher Dienstleistungen in Privathaushalten, Wohngruppen sowie in stationären/teilstationären Einrichtungen und Tageseinrichtungen zu erarbeiten, 2) hauwirtschaftliche Ausbildungseinrichtungen/-betriebe zur Sicherung des Fach-/Führungskräftebedarfs zu fördern, 3) das Bildungsangebot an berufsbildenden Schulen im Bereich der Hauswirtschaft und Ernährung zu sichern und 4) Existenzgründungen im Bereich der Hauswirtschaft zu fördern (ebd.).
5. Der **Referenzrahmen „Modulare (Teil)Qualifizierung für haushaltsnahe Dienstleistungen und Hauswirtschaft" des Kompetenzzentrums „Professionalisierung und Qualitätssicherung haushaltsnaher Dienstleistungen" (PQHD)** wurde angesichts der gestiegenen Nachfrage nach haushaltsnahen Dienstleistungen und des

damit einhergehenden Bedarfs an gut qualifizierten Arbeitskräften im Jahr 2020 veröffentlicht (Kompetenzzentrum PQHD, dgh 2020). Er knüpft u. a. an die Empfehlungen des Gutachtens zum Zweiten Gleichstellungsbericht an, indem mit diesem ein Qualitätsstandard für die Qualifizierung von Arbeitskräften im Segment der haushaltsnahen Dienstleistungen geschaffen wurde. Mit seiner modularen Qualifizierungsstruktur auf Basis des Ausbildungsberufes Hauswirtschafter:in eröffnet der Referenzrahmen niedrigschwellige Einstiegsmöglichkeiten in das hauswirtschaftliche Beschäftigungssegment und den Weg zum nachträglichen Erwerb des Berufsabschlusses als Hauswirtschafter:in. Die mit der Veröffentlichung des Referenzrahmens breit angelegte Öffentlichkeitskampagne sowie der Einbezug wichtiger hauswirtschaftlicher Akteur:innen und (bildungs-)politischer Entscheider:innen im Zuge der Entwicklung hat eine weitere Wegmarke zur Erhöhung der Sichtbarkeit und Leistungsfähigkeit der Hauswirtschaft gesetzt.

6 Fazit

Die weltweite Coronapandemie hat, ausgehend von China, Ende Januar 2020 auch in Deutschland begonnen. Der vorliegende Beitrag ist entsprechend rund zwei Jahre nach dem Ausbruch der Pandemie entstanden. Folglich handelt es sich in diesem Beitrag um die Zusammenführung erster Erkenntnisse – hier am Beispiel der Herausforderungen von Care Work in Zeiten von Corona im Allgemeinen sowie bezogen auf die hauswirtschaftlichen Berufe bzw. hauswirtschaftlichen Tätigkeitsfelder im Spezifischen. Dabei standen im Mittelpunkt der durchgeführten Erhebung u. a. das Spannungsverhältnis zwischen den Auswirkungen von Corona und dem Anspruch der Hauswirtschaft als eine personenbezogene Dienstleistung, die Bedeutung von Kommunikation als Baustein professionellen hauswirtschaftlichen Handelns, der Einfluss von Corona auf die Digitalisierung hauswirtschaftlicher Tätigkeitsfelder sowie die Steigerung von Sichtbarkeit und des Stellenwerts der Hauswirtschaft durch die Coronapandemie.

Der Bedeutungszuwachs von Care Work und damit auch der Hauswirtschaft während der Pandemie kann dabei einerseits manifestiert werden, andererseits wird die Bedeutung der Hauswirtschaft in der Gesellschaft durch die Coronapandemie als ambivalent bewertet. Die Stärken der Hauswirtschaft zu betonen und die Zukunftsfähigkeit zu sichern, wird in einem intensiven und kontinuierlichen Diskurs der Fachszene – unabhängig von Corona – intensiv diskutiert und in wissenschaftlichen Arbeiten der beruflichen Bildung in der Hauswirtschaft unter Bezugnahme auf übergeordnete berufspädagogische und berufspolitische Debatten analysiert. Diesen Diskurs auf bundes-, landes- und bildungspolitischer Ebene sowie auf Verbandsebene gilt es, entlang der zahlreichen aufgezeigten Maßnahmen auch zukünftig fortzuführen.

Literatur

BA (Bundesagentur für Arbeit) (o. J.): Konstruktionsprinzipien der Bundesagentur für Arbeit zu berufsanschlussfähigen Teilqualifikationen. Nürnberg.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2018): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 15. März 2018 zu „Abschlussorientierte Qualifizierung Erwachsener: Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren“, (veröffentlicht am Mittwoch, 4. April 2018, BAnz AT 04.04.2018). In: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA170.pdf (Abfrage: 13.05.2022).

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (o. J.): Systemrelevante Ausbildungsberufe. In: www.bibb.de/de/122962.php (Abfrage: 14.02.2022).

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2017): Projektstart: Gutscheine für haushaltsnahe Dienstleistungen. In: www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/projektstart-gutscheine-fuer-haushaltsnahe-dienstleistungen-115888?msclkid=216812e3d12911ecb67e8511ea8a15d7 (Abfrage: 11.05.2022).

Brutzer, Alexandra (2014): Neue Qualifizierungsansätze für die berufliche Bildung. Konzepte für niedrigschwellige Qualifizierung am Beispiel Hauswirtschaft. Bielefeld, wbv.

Brutzer, Alexandra/Kastrup, Julia/Kettschau, Irmhild (2018): Hauswirtschaftliche Berufe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Entwicklungsstränge und weitere Reformbedarfe. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld, wbv, S. 189–205.

Bundesregierung (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode. In: www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1 (Abruf: 10.05.2022).

Bundesregierung (2021): Koalitionsvertrag 2021–2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN und den Freien Demokraten (FDP). In: www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc353d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1 (Abfrage: 29.04.2022).

dgh (Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V.) (2021) (Hrsg.): Leben 2050. Haushaltswissenschaftliche Perspektiven. Dokumentation der Jubiläumstagung der dgh e. V. am 23. Und 24. September 2021. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft 70, www.dghev.de/fileadmin/user_upload/HUW_02_2022_dgh_JT_2021_Dokumentation.pdf (Abfrage: 10.05.2022).

Denknetz (2020): Perspektive Care-Gesellschaft. Plädoyer für eine Erneuerung des Gesellschaftsvertrags – lokal und global. In: Das Denknetz 7, S. 3–5, www.denknetz.ch/wp-content/uploads/zeitung/DN_Zeitung_07.pdf (Abfrage: 10.05.2022).

Feulner, Martina/Sobotka, Margarete (2021): Professionelles Hauswirtschaftliches Handeln. Definition, Wirkungen und Kennzeichen. Rheine, Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft. https://doi.org/10.23782/HUW_07_2021

Feulner, Martina/Maier-Ruppert, Inge (2014): Position der Hauswirtschaft zur Differenzierung von CURE und CARE im ambulanten Versorgungssetting. Hauswirtschaft und Wissenschaft 62, H. 3, S. 110–113.

Friese, Marianne (2010): Die „Arbeit am Menschen". Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. In: Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hrsg.): Care – Wer sorgt für wen? (Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 6). Opladen, Verlag Barbara Budrich, S. 47–68.

Friese, Marianne (2018): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld, wbv, S. 17–44.

Geyer, Jennifer/Böhm, Fabiola/Müller, Julia/Friedrichs, Juliane/Klatt, Thomas/Schiller, Christine/Kißlinger, Viktoria/Meyer, Gabriele/Heinrich, Stephanie (2020): Die Lebenssituation von Menschen mit Demenz und pflegenden Angehörigen während der Coronavirus-Pandemie. Eine qualitative Studie. In: Pflege 33, H. 4, S. 189–197.

Helfferich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 669–686.

KoHW (Kompetenzzentrum Hauswirtschaft) (2020): Der hauswirtschaftliche Arbeitsmarkt in Zeiten der Corona-Pandemie. Ergebnisse zur Umfrage. In: www.stmelf.bayern.de/mam/cms01/berufsbildung/dateien/barrierefrei_der_hw_arbeitsmarkt_in_zeiten_der_corona-pandemie.pdf (Abfrage: 14.02.2022).

KoHW (Kompetenzzentrum Hauswirtschaft) (2021): Die hauswirtschaftliche Arbeitswelt in Zeiten der Corona-Pandemie. Ergebnisse der zweiten Befragung in Bayern. In: www.stmelf.bayern.de/mam/cms01/berufsbildung/dateien/die_hauswirtschaftliche_arbeitswelt_in_der_corona-pandemie_ergebnisse_der_zweiten_umfrage.pdf (Abfrage: 14.02.2022).

Kompetenzzentrum „Professionalisierung und Qualitätssicherung haushaltsnaher Dienstleistungen" (PQHD)/Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V. (dgh) (Hrsg.) (2020): Referenzrahmen „Modulare (Teil)Qualifizierung für haushaltsnahe Dienstleistungen und Hauswirtschaft". In: www.hauswirtschaftsrat.de/download/2020-Referenzrahmen-Modulare-(Teil)Qualifizierung-fuer-haushaltsnahe-Dienstleistungen-und-Hauswirtschaft.pdf (Abfrage: 21.03.2022).

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Aufl. Weinheim, Beltz.

Meier-Gräwe, Uta (2020): Wirtschaft neu ausrichten. Wege in eine care-zentrierte Ökonomie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 70, H. 45, S. 28–34.

Niedersächsischer Landtag (2021): Entschließung zur Stärkung der Hauswirtschaft vom 09. Februar 2021, 18/8496. In: www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen_18_10000/08001-08500/18-08496.pdf (Abfrage: 12.05.2022).

Sachverständigenkommission (Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung) (2017): Erwerbs- und Sorgearbeit gemeinsam neu gestalten. Gutachten für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Berlin. In: www.gleichstellungsbericht.de/gutachten2gleichstellungsbericht.pdf (Abfrage: 10.05.2022).

Schrenker, Annekatrin/Samtleben, Claire/Schrenker, Markus (2021): Applaus ist nicht genug. Gesellschaftliche Anerkennung systemrelevanter Berufe. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 71, H. 13–15, S. 12–18.

Thiessen, Barbara (2020): Wirtschaftspolitik in Zeiten der Corona-Krise. Systemrelevant und schlecht bezahlt: Unverzichtbare Care-Berufe in Zeiten von Corona. In: Deutschland & Europa 80, S. 20–26.

Werner, Elvira (2021): Gutes Leben und Wohnen für jedes Alter – mit Unterstützung durch „Geprüfte Fachhauswirtschafter/innen". In: Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V. (Hrsg.): Leben 2050. Haushaltswissenschaftliche Perspektiven. Dokumentation der Jubiläumstagung der dgh e. V. am 23. und 24. September 2021. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft 70, S. 99–106. In: www.dghev.de/fileadmin/user_upload/HUW_02_2022_dgh_JT_2021_Dokumentation.pdf (Abfrage: 10.05.2022).

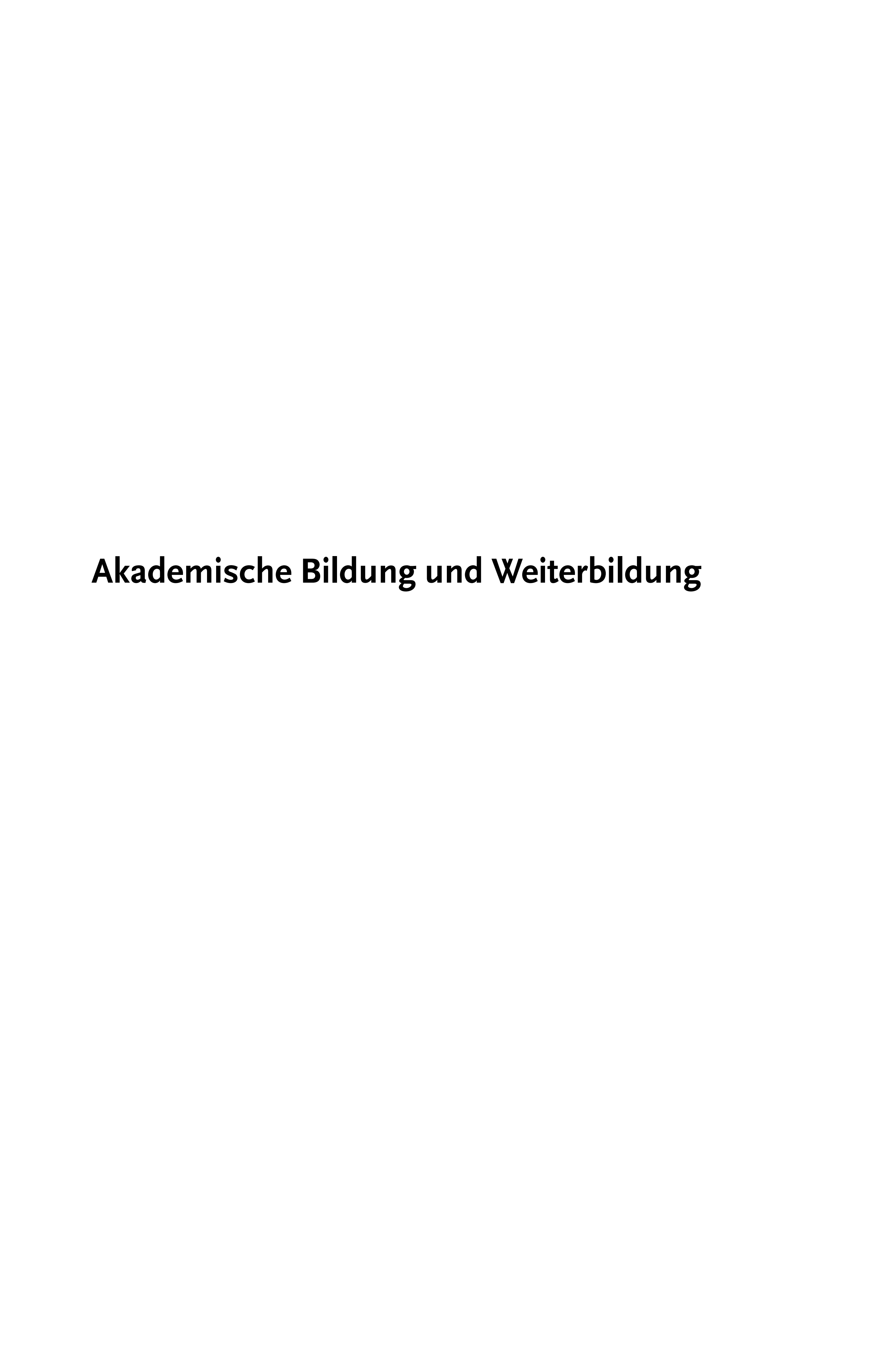
Autorinnen



Kastrup, Julia, Prof.in Dr.in, Professorin für Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft an der FH Münster am Institut für Berufliche Lehrerbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE), Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation
kastrup@fh-muenster.de



Brutzer, Alexandra, Prof.in Dr.in, Professorin für Fachdidaktik Agrar sowie Ernährung und Hauswirtschaft an der Uni Bonn, Landwirtschaftliche Fakultät/Institut für Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaften. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Personenbezogene/haushaltsnahe Dienstleistungen, Curriculum- und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung (Berufsfeld Agrar sowie Ernährung und Hauswirtschaft, Umgang mit Heterogenität und Professionalisierung für inklusive Lehr-Lern-Settings sowie Bedeutung/Konsequenzen der digitalen Transformation in den Berufen der Agrarwirtschaft und Ernährung/Hauswirtschaft.
brutzer@uni-bonn.de



Akademische Bildung und Weiterbildung

Theorie und Praxis in sozialpädagogischen Bildungsgängen – Erste Strukturierungsansätze vielfältiger Verhältnisse

Anna Bobe, Anke Karber und Tobias Moock

Abstract

Der vorliegende Beitrag widmet sich der (weiterhin ungeklärten) Relation von Theorie und Praxis in sozialpädagogischen Berufsbildungsgängen mit ihren vielfältigen Verhältnissen und diskutiert diese am Horizont des Professionalisierungsdiskurses. Es wird dabei der Frage nachgegangen, wie die Verhältnisse resp. Relationen von Theorie und Praxis innerhalb eines (beruflich orientierten) Lernprozesses angeeignet werden können. Um sich dieser anzunähern, werden Zwischenergebnisse einer Pilotstudie, die erste Hinweise auf mögliche Strukturierungsansätze der Verhältnisse aus Lehrer:innenperspektive hervorbrachte, dargelegt. Zugleich werden damit einhergehende Limitationen der Studie sowie zukünftig (stärker) zu fokussierende Aspekte aufgezeigt. In diesem Kontext wird insbesondere für eine Wertschätzung der Verhältnisse, für weitere Differenzierungen bezüglich verwendeter Begrifflichkeiten sowie für einen Einbezug aller Akteur:innen, somit auch Schüler:innen, in zukünftige Diskussionen plädiert.

Schlagworte: Berufliche Bildung Sozialpädagogik, Theorie-Praxis-Relation, Lernprozesse, Strukturierung

Abstract

This article is dedicated to the (still unresolved) relation of theory and practice in social pedagogical vocational training courses with their manifold relations and discusses them on the horizon of the professionalization discourse. The question of how the relations of theory and practice can be learned within a (professionally oriented) learning process is addressed. In order to approach this question, interim results of a pilot study are presented, which gave first indications of possible approaches to structuring the relations from a teacher's perspective. At the same time, limitations of the study as well as aspects to be (more) focused in the future will be pointed out. In this context, it is especially pleaded for an appreciation of the conditions, further differentiations with regard to the terms used as well as for the inclusion of all actors, including students, in future discussions.

Keywords: Vocational education social pedagogy, theory-practice relation, learning processes, structuring

1 Einleitung

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist ein „Grundanliegen aller pädagogischer Ausbildung“ (Dittrich 1987, S. 92) und forciert bis heute die anhaltenden Diskussionen innerhalb der sozialpädagogischen Studien- und Ausbildungsgänge (Küster/Schoneville 2012). Dabei wird offensichtlich, dass es in der Intention oftmals nicht um die Verknüpfung, sondern vielmehr eine problembehaftete Gegenüberstellung geht (Dewe et al. 2011, S. 74). Nicht allein in der sozialpädagogischen Qualifizierungslandschaft wird diese Diskussion geführt, u. a. auch in der Lehrkräftebildung ist dies ein bekanntes Phänomen:

> „Das Begriffspaar ‚Theorie und Praxis‘ findet hier als Chiffre, als Synonym für vielfältige, komplexe Begriffsverhältnisse Verwendung. Dazu zählen u. a. Wissenschaft und Praxis, Wissenschaft und Könnerschaft, Wissen und Können, Wissen und Handeln, Begründung und Handeln, Wissen und Praxis, Reflexion und Vollzug, Reflexion und Einübung oder Disziplin und Profession. Die Begriffe Theorie und Praxis bezeichnen so kein präzises oder allgemein gültiges Konstrukt, sondern sie verweisen als Gegensatzpaar auf eine Relation, die dem Anschein nach auf eine Vielzahl von Verhältnissen bezogen werden kann“ (Rothland 2020, S. 133).

Der folgende Beitrag widmet sich dieser *Relation in der Vielfalt ihrer Verhältnisse* im Kontext der beruflichen Bildung Sozialpädagogik am Horizont des Professionalisierungsdiskurses (Dewe/Otto 2012; Dewe et al. 2011) verbunden mit der Frage, wie pädagogisch-professionelles Handeln erlernt werden kann.[1] Dazu wird im Folgenden eine (knapp umrissene) theoretische Annäherung erfolgen, gefolgt von dem Ausschnitt des Forschungsprojektes mit seinen Zwischenergebnissen und dem abschließenden Ausblick zu Limitationen sowie Leerstellen.

2 Zur Relation von Theorie und Praxis

Warum, so ist man geneigt zu fragen, ist diese Relation anscheinend so eindeutig und warum sind die Verhältnisse so vielgestaltig? Dies liegt zunächst, wie oben bereits benannt, an den geringen Konkretisierungen der Begrifflichkeiten (Theorie/Praxis) einerseits und der didaktischen Ausgestaltung der Lernarrangements zur Aneignung in der beruflichen Bildung andererseits.

Zunächst zum Verständnis von Theorie und Praxis: Mit dem Begriff der Theorie, im Verhältnis zur Praxis, ist nur im seltensten Falle eine bestimmte wissenschaftliche Theorie gemeint. Vielmehr geht es hier um eine Art des Wissens. Theoretisches Wissen, im Sinne der Abstraktion von Besonderheiten sowie freigestellt vom Handlungsdruck sozialpädagogischer Praxis, kann so als fachliches Wissen verstanden werden. Hingegen ist Praxis eingebunden in den individuellen Fall, die konkrete Situation und

1 Da die Diskurse zur Qualifizierung in den akademischen und berufsbildenden Kontexten unterschiedlich geführt werden, wird die akademische Perspektive aufgrund der genannten Schwerpunktsetzung in diesem Artikel nicht weiter vertieft.

institutionenbezogene Rahmungen (Dewe/Otto 2012, S. 206). Damit kann der „Nutzen wissenschaftlicher Theorie für die Praxis (…) kaum darin gesehen werden, dass sie Aussagen über die situative Angemessenheit von beruflichem Handeln macht“ (Dewe 2012, S. 111). Anderenfalls gilt aber auch, dass pädagogische Fachkräfte nicht ohne Theoriebezug handeln, wenngleich nicht stets im reflexiven Zugriff darauf (Dewe et al. 2011, S. 29). Berufliches Handeln kann so verstanden werden als Verschränkung – oder eben Relationierung – dieses fachlichen Wissens und des berufspraktischen Könnens (ebd., S. 29) bzw. der Relationierung „unterschiedlicher Handlungs- und Wissensstrukturen“ (Dewe/Otto 2012, S. 213). Angesichts dieses Bedingungsgefüges zielt also die individuelle Professionalisierung sozialpädagogischer Fachkräfte auf die Aneignung von „Professionswissen“ (Dewe 2009, S. 59) ab. Im Unterschied zu Alltagswissen, das sich insbesondere aus den eigenen Erfahrungen speist, und wissenschaftlichem Wissen, das innerhalb der methodischen und methodologischen Grenzen der wissenschaftlichen Disziplin entsteht, besteht Professionswissen aus wissenschaftlichen Wissensbeständen und Kenntnissen über das jeweilige berufliche Handlungsfeld, die auf Basis von professionellen Standards relationiert wurden (Vogel 2019, S. 39 ff.).

Im Lichte des Professionalisierungsdiskurses ist die Relation eine hoch relevante Frage. Theorie und Praxis gilt es daher situativ aufeinander zu beziehen, im Sinne der reflexiven Professionalität. Denn die pädagogische Handlungspraxis ist gekennzeichnet durch die Interaktionsgebundenheit mit Akteur:innen, Kindern und Jugendlichen, mit der damit einhergehenden Koproduktion pädagogischer Tätigkeiten sowie mit Ungewissheitsstrukturen (Rabe-Kleberg 1996, S. 293), durch komplexe Problemlagen und institutionelle wie gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Karber 2021, S. 172). Daher wird eine „Neubestimmung des Vermittlungszusammenhangs von Theorie und Praxis sozialer Arbeit“ (Dewe et al. 2011, S. 71) im *Verhältnis* der Reflexion und als Aneignungsmöglichkeit im Kontext der individuellen Professionalisierung im Rahmen der Qualifizierung notwendig.

Nachdem wir uns also dieser ersten Frage, der Begriffsdiskussion genähert haben, richtet sich das Augenmerk auf die Frage, wie dieses Verhältnis resp. die Relation von Theorie und Praxis im Kontext eines (beruflich orientierten) Lernprozesses angeeignet[2] werden kann. Wie lassen sich also Aneignungsgelegenheiten gestalten, welche ebendiese Relation in den Fokus setzen. Zunächst unabhängig davon, wie die Relation ausgestaltet ist oder inwieweit diese Relation bereits auf der Basis von Reflexion fußt. Oder anders gesagt, wie lässt sich die *Vielfalt der Verhältnisse* gestalten?

Streift der Blick durch die Landschaft der didaktischen Konzepte und Prinzipien in der beruflichen Bildung Sozialpädagogik, dann lässt sich zunächst eine Vielfalt im Kontext von Theorie und Praxis festhalten. Da sind die dominierenden Konzepte aus dem Bereich der beruflichen Bildung zu nennen, wie die Lernfeldorientierung (u. a. Tenberg 2006, S. 27 ff.), die Handlungsorientierung (u. a. Kühls 2017, S. 116 f.) und Lernortkooperation (u. a. Pätzold 2016, S. 634 f.). Aber auch in dem genuinen Bereich

2 Der Zusammenhang zwischen Aneignungstätigkeit der Schüler:innen auf der einen und Vermittlungstätigkeit der Lehrpersonen auf der anderen Seite kann auf einer didaktischen Ebene unterschiedlich konzeptualisiert werden (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 26 f.). Neben einer dialektischen Verhältnisbestimmung (Gruschka 2002, S 398 ff.) ist bspw. auch eine Trennung von Aneignungs- und Vermittlungstätigkeit (Kade 1993, S. 396 ff.) denkbar.

der sozialpädagogischen Bildung und Sozialdidaktik existieren unterschiedlichste Formate wie die Theorie-Praxis-Verknüpfung und die doppelte Vermittlungspraxis (u. a. Karsten 2003, S. 354 f.), das Forschende- und Reflektierende Lernen (Karber 2021, S. 171 ff.) und das Biografische Lernen (u. a. Thiessen/Schweizer 2000, S. 197 ff.).

Deutlich wird jedoch, dass keine ausreichend tiefgehenden didaktisch-theoretischen Diskussionen sowie keine auszureichenden empirischen Erörterungen zu diesen Konzepten und Prinzipien, wie u. a. dem Theorie-Praxis-Bezug, existieren. Teilweise lassen sich erste empirische Annäherungen zu Formen des Praxisbezugs nennen. Laut der Studie von Stadler und Uihlein (2021) werden in den ausgewerteten Unterrichtseinheiten häufig unterschiedliche Formen des Praxisbezuges (simulierte Praxis; berichtete Praxis; beobachtbare Praxis und didaktisch aufbereitete Praxis) miteinander kombiniert (Stadler/Uihlein 2021, S. 83). Während die simulierte Praxis „insbesondere zur Wissensvermittlung, Demonstration der Praxis und zum Einüben der Rolle der pädagogischen Fachkraft eingesetzt" (ebd., S. 93) wurde, diente die berichtete Praxis u. a. dazu, dass die Schüler:innen „durch die Schilderung eigener Erfahrungen Anschlussfähigkeit" (ebd., S. 89) zu anderen Fällen herstellen. Im Kontext Forschenden Lernens in der Erzieher:innenausbildung wurde hingegen ein didaktisches Konzepte untersucht, welches auf eine reflexionsorientierte Ausgestaltung zielt (Christ et al. 2021). Insbesondere das Entwicklungsstufenkonzept nach Gruschka (1986) überzeugt hier in Form seiner didaktischen Ausdifferenzierung (Sauerwein 2020). Hierbei gelten die individuell erfahrbaren Beobachtungen und das Handeln in der Praxis als Ausgangspunkt für den Unterricht und werden in einem strukturierten Rahmen einer klar strukturierten Analyse unterzogen, sodass dieser Ansatz zu den kasuistischen Formaten gezählt werden kann (ebd., S. 366).

Trotz vereinzelter zuvor dargelegter Forschungen ist bisher nur wenig bekannt über Aneignungsmöglichkeiten der Relationierung von Theorie und Praxis seitens Schüler:innen und damit verbundener Aneignungsprozesse. Die Pilotstudie[3] *Aneignungsprozesse der Relation von Theorie und Praxis zukünftiger pädagogischer Fachkräfte* rückt jedoch genau diese in den Fokus und näherte sich ihnen zunächst aus Lehrer:innenperspektive der beruflichen Bildung Sozialpädagogik als (aktive) Gestalter:innen im Rahmen von Lehr-Lern-Arrangements an.

3 Kontextualisierung der Pilotstudie und Diskussion erster Zwischenergebnisse

Für die Erschließung der Praktiken und Sichtweisen der Lehrenden wurde ein qualitativer und sinnverstehender Forschungszugang gewählt. Dazu erfolgte zunächst eine Literaturarbeit, bei der die Begriffe *Aneignung, Relation* sowie *Theorie* und *Praxis* im

3 Die Pilotstudie ist der Beginn eines zukünftig geplanten Forschungsprogramms, das ebenso Schüler:innen und Praxismentor:innen näher in den Blick nehmen soll. Dadurch lässt sich diese erste Studie in die qualitative Berufsbildungsforschung einordnen, die insbesondere für personenbezogene Dienstleistungsberufe eine hohe Relevanz aufweist.

Vordergrund standen. Eine Dokumentenanalyse erfolgte sowohl für bundesweite[4] als auch für die in Niedersachsen landesspezifischen[5] curricularen Vorgaben.

Durch das zuvor beschriebene Vorgehen wurden die Grundlagen für die anschließende Erhebungsphase mittels leitfadengestützter Interviews gelegt, die zunächst mit Lehrer:innen der beruflichen Bildung Sozialpädagogik in Niedersachsen[6] geführt wurden. Im Fokus dabei stand die Frage, wie diese die Relationen bzw. Verhältnisse von Theorie und Praxis erklären und gestalten. Die leitfadengestützten Interviews wurden dafür mit einer offenen, narrativ orientierten Eingangsfrage formuliert sowie mit danach anschließenden strukturierenden sowie vertiefenden Fragesequenzen, die an den jeweiligen Gesprächsverlauf angepasst werden konnten bzw. wurden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 127 ff.). Inhaltlich fokussierten jedoch alle Interviews das Verständnis von *Theorie* und *Praxis* seitens der Lehrer:innen, bei dem zunächst erste Assoziationen genannt werden sollten. Durch die anschließende Bezugnahme auf die sozialpädagogischen Ausbildungen wurden die Verhältnisse zueinander manifestiert und darauf aufbauend die Gestaltung von diesen im Rahmen von Lehr-Lern-Arrangements beleuchtet. Im Februar 2022 begann die intensive Auswertung der ersten Interviews. Diese erfolgte inhaltlich strukturierend mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018). Mit Blick auf die Bildung der Kategorien wurde eine A-priori-Kategorienbildung zugrunde gelegt. Dabei wurde sich an der Begriffsarbeit zu den zentralen Begriffen Aneignung, Relation, Theorie und Praxis orientiert, die auch die (vorläufige) Kategoriendefinitionen darstellte. Dieses Vorgehen erschien sinnvoll, da die gewählte Forschungsfrage sowie der entwickelte Leitfaden bereits eine Vorstrukturierung leisteten (Kuckartz 2018, S. 64), die sich aufgrund der geringen Forschungslage sowie des Erkenntnisinteresses begründen lässt.

Nachfolgend werden vorläufige Zwischenergebnisse präsentiert. Entsprechend des Schwerpunktes des vorliegenden Beitrags handelt es sich bei den Darlegungen um erste Strukturierungsansätze unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der vielfältigen Verhältnisse im Kontext von Theorie und Praxis aus Lehrer:innenperspektive. Zugleich zeigen sie einen Einblick in Denk- sowie Sichtweisen auf Lehr-Lern-Arrangements und die damit verbundenen Lern- und Aneignungsprozessen der Schüler:innen. Die befragten Lehrer:innen nannten diesbezüglich Modi, um die Verhältnisse zu beschreiben, und *schrieben* den Modi dabei Verwender:innen sowie unterschiedliche Funktionen *zu*. Die folgende Tabelle zeigt dies exemplarisch.[7]

---

4 Analysiert wurden folgende Vorgaben: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2011), Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien (2011), Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik (2020), Innovationsvorhaben „Kompetenzorientierte Fachdidaktik Sozialpädagogik“ (2013).

5 Analysiert wurden folgende Vorgaben: Rahmenrichtlinien der berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis für die Berufsfachschule Sozialpädagogische Assistent:innen (2016a) und die Fachschule Sozialpädagogik (2016b), Innovationsvorhaben im Bereich der berufsbildenden Schulen – Leitfaden für die praktische Ausbildung (2017).

6 Diese erfolgten von Oktober 2021 bis Januar 2022, weitere leitfadengestützte Interviews in anderen Bundesländern sind geplant.

7 Die hier aufgeführten Modi wiesen eine Überschneidung innerhalb der Interviews auf, was jedoch nicht (immer) mit einem ähnlichen Verständnis einherging.

Tabelle 1: Selbst erstellte Übersicht, Auszüge aus folgenden Interviews: L1, L2, L3 und L8 des Forschungsprojektes *Aneignungsprozesse der Relation von Theorie und Praxis zukünftiger pädagogischer Fachkräfte* (2020/2021).

Modus	Verwender:innen	Beispiel
übergeordnete Funktion		
Vermitteln	Lehrer:innen	„Also, @das ist mein Job@, erstmal, Theorie und Praxis zu-, also Theorie insbesondere zu vermitteln […]" (L1, Z. 129 ff.; L2, L8).
Übertragen	Lehrer:innen	„[…] die Übertragung schaffen von theoretischen Inhalten auf Praxis oder andersherum (.) von Praxis auf Theorie" (L1, Z. 270 f.; L8).
helfende Funktion		
Einbeziehen	Lehrer:innen	„[…] Praxiserfahrungen der Schüler einbeziehen […]" (L1, Z. 103 f.).
Zusammenhang ziehen	Lehrer:innen	„[…] Zusammenhang (.) ziehen (.) und Bezug nehmen zur Praxis, zu ihren Erfahrungen […]" (L2, Z. 388 f.).
übergeordnete Funktion		
Anwenden	Schüler:innen	Praxis in der Schule anwenden oder Theorien, die in der Schule gelernt wurden, in der Praxis anwenden (L1, L2, L3, L8).
Umsetzen	Schüler:innen	Praxis in der Schule umsetzen (L1, L2, L8).
Helfende Funktion		
Erarbeiten	Schüler:innen	Thema theoretisch erarbeiten, Grundlagen erarbeiten (L1, Z. 106 f.; L8).
Widerspiegeln	Schüler:innen	„[…] in Reflexionsgesprächen auch theoretische Inhalte widerspiegeln können […]" (L1, Z. 113 f.).

Es wird somit deutlich, dass übergeordnete Modi die Funktion einer Zielperspektive übernehmen und helfende Modi dabei als Unterstützung agieren, um diese auch erreichen zu können bzw. die Schüler:innen in ihrem Relationierungsprozess und den damit verbundenen Lern- bzw. Aneignungsprozessen zu unterstützen. Ein:e Lehrer:in möchte Schüler:innen z. B. Theorie und Praxis *vermitteln* (übergeordneter Modus), weshalb die Praxissituationen, die Schüler:innen innerhalb ihrer praktischen Ausbildung und somit in den jeweiligen sozialpädagogischen Handlungsfeldern erleben, in den Unterricht *einbezogen* (Hilfsmodus) werden. Darüber hinaus wurden interviewspezifische Modi[8] deutlich, die stark von dem jeweiligen Theorie-Praxis-Verständnis beeinflusst sind. So verstand eine befragte Person (im Weiteren L1) unter Theorie und Praxis Folgendes: „Okay, (2)[9] also (.) unter ‚Theorie' verstehe ich (2) im Prinzip all das, was sich aus der ‚Praxis' heraus (.) entwickelt" (L1, Z. 72 f.). „Und

8 Als *interviewspezifische Modi* werden jene Modi verstanden, die nur in dem jeweiligen Interview von der jeweiligen Lehrkraft genannt wurden und somit *spezifisch* für das Interview sind.
9 Die Klammern zeigen die jeweilige Pausensetzung in Sekunden, der Punkt in der Klammer markiert eine Pause unter zwei Sekunden.

‚Praxis' ist eben das, was erfahrbar ist" (L1, Z. 76). An dieser Stelle wird zunächst ein funktionales Theorieverständnis (Neumann/Sandermann 2018, S. 11) deutlich. Darüber hinaus zeigt sich in diesem Interview insgesamt, dass (Praxis-)Erfahrungen einen hohen Stellenwert haben, sodass es diese auch stets in den „Unterricht ein[zu]beziehen" (L1, Z. 102) oder „Praxissituationen auf[zu]greifen" (L1, Z. 147) gilt. L1 nennt in diesem Kontext den für dieses Interview spezifischen Modus *Fragen stellen*, durch den die Praxis mit „einem Thema verknüpf[t]" (L1, Z. 171) werden könne oder Schüler:innen „Praxissituation[en] aufgreifen" (L1, Z. 119 f.) könnten. Den Lehrer:innen ist es hingegen durch diesen Modus möglich, einen „Bezug zur Handlungssituation[10] wiederher[zu]stellen" (L1, Z. 192 f.), „Theorie abzuarbeiten" (L1, Z. 470) bzw. „anzuschließen" (L1, Z. 470) oder „Themen dadurch nochmal auf[zu]bereiten" (L1, Z. 486).

Bezüglich des Modus *anwenden* fiel auf, dass dieser in allen bisher ausgewerteten Interviews genannt wurde. Er wurde jedoch bisher ‚nur' von einer interviewten Person weiter differenziert (im Weiteren L3). So wird von dieser das *Anwenden* auf ein pädagogisches Handeln bezogen, das als übergeordnetes Ziel verstanden wird. Dafür müssen jedoch Schüler:innen „diese komplexen pädagogischen Alltagssituationen durchdenken, beurteilen und (3) behandeln" (L3, Z. 293 f.). Sofern dies möglich sei, lägen ein professionelles pädagogisches Handeln sowie reflexives Agieren vor (L3, Z. 294 ff.). Um an diesen Punkt zu gelangen, müsse jedoch zuvor ein Dreischritt durchlaufen werden. Zunächst müssen Alltagstheorien bzw. Alltagswissen vom Impliziten zum Expliziten umgewandelt werden. Dies erfolgt mithilfe des übergeordneten Modus *hinterfragen* (L3, Z. 210 ff.). Als Hilfsmodus agiert das *Analysieren* von pädagogischen Situationen, in denen ein angemessenes Handeln überlegt werden müsse, wozu der Modus *reflektieren* hinzugezogen wird (L3, Z. 272 ff.; Z. 239 f.). Ist das Implizite nun explizit, geht es weiter über in den Modus *abgleichen*. In diesem werden Theorien bzw. Ideen von der Welt mit anderen Personen *abgeglichen*, um entweder eine Bestätigung zu erhalten oder eine Veränderung vorzunehmen (L3, Z. 133–137). Der darauffolgende und letzte Schritt des Dreischritts erfolgt im Modus *unterfüttern* (auch *fundieren* genannt), wo es nun darum geht, nicht mehr aus der eigenen Erfahrung heraus zu argumentieren (L3, Z. 249 ff.), sondern auf der Grundlage von z. B. „Theorien […] über Pädagogik" (L3, Z. 252). An dieser Stelle wird deutlich, dass L3 die Ausführungen im Vergleich zwar differenzierter darstellt, dennoch bleibt u. a. offen, was genau pädagogische Alltagssituationen sind, was unter dem Modus *reflektieren* gefasst wird oder welche Kriterien beim Beurteilen von komplexen pädagogischen Alltagssituationen greifen. Es zeigen sich somit erste erkennbare Limitationen der Studie.

10 Das hier vorliegende Verständnis liegt im Sinne der Leitlinie *Schulisches Curriculum Berufsbildende Schulen (SchuCu-BBS)* vor, die vom Niedersächsischen Kultusministerium entwickelt wurde, und ist dort entsprechend nachzulesen.

4 Ausblick und Fazit

Der vorliegende Beitrag fokussierte die Frage, wie die Verhältnisse resp. die Relationen von Theorie und Praxis im Kontext eines (beruflich orientierten) Lernprozesses erlernt werden können. Erste Zwischenergebnisse des Forschungsprojektes *Aneignungsprozesse der Relation von Theorie und Praxis zukünftiger pädagogischer Fachkräfte* generierten mit Blick auf diese Fragestellung erste relevante Hinweise auf mögliche Strukturierungsansätze aus Lehrer:innenperspektive. Sie zeigten zudem, dass Lehrer:innen die Verhältnisse im Rahmen von Lehr-Lern-Arrangements vielgestaltig denken und verstehen. Lehrer:innen greifen dabei auf unterschiedliche Modi zurück, die es ihnen zum einen selbst ermöglichen, die Verhältnisse von Theorie und Praxis zu gestalten bzw. herzustellen sowie für Schüler:innen damit verbundene Lern- und Aneignungsprozesse zu initiieren. Zugleich können Schüler:innen über das Zurückgreifen auf Modi (selbst) die Verhältnisse von Theorie und Praxis gestalten sowie ebenso damit einhergehende Lern- und Aneignungsprozesse. Zugleich wurde durch die Vielzahl an genannten Modi erneut die Vielgestaltigkeit der Verhältnisse deutlich, die abhängig von Verwender:innen, Situationen sowie Zielsetzungen zu sein scheinen. Die Vielgestaltigkeit ist in diesem Zusammenhang keinesfalls kritisch zu betrachten, so eröffnet sie doch unterschiedliche Möglichkeiten, Lernprozesse von Schüler:innen anzuregen, und sie berücksichtigen zudem die dort ebenso vorhandene Vielfalt. Mit Blick auf die Abhängigkeit der Auswahl der Modi hinsichtlich unterschiedlicher situativer Gegebenheiten ist weiter zu fragen, ob an dieser Stelle u. a. das Charakteristikum der Unsicherheiten (Rabe-Kleberg 1996, S. 293 ff.) innerhalb sozialpädagogischer Ausbildungen seitens Lehrer:innen Berücksichtigung findet und somit in mehreren Gestaltungswegen gedacht wird.

So gut nachvollziehbar die Modi sowie die damit verbundenen Zielperspektiven auch sind, wird auch hier erneut erkennbar, wie relevant zukünftige Konkretisierungen verwendeter Begrifflichkeiten sind. Denn die ersten Forschungsergebnisse konnten (noch) nicht aufzeigen, inwiefern die Modi jeweils konkret differenziert oder ggf. synonym verwendet werden bzw. welches konkrete Verständnis damit einhergeht. Ein Begründungszugang könnte darin liegen, dass Herausforderungen beim Versprachlichen bzw. Formulieren seitens Lehrer:innen vorliegen; zum einen aufgrund routinierter und somit schwer zu explizierbarer Abläufe, zum anderen aufgrund eines vorhandenen Nichtwissens hinsichtlich der (weiterhin) ungeklärten Verhältnisse von Theorie und Praxis sowie der geringen vorhandenen Forschungslage (siehe Kapitel zwei). Daher ist zukünftig zu erforschen, in welcher Form bzw. in welchen Formen das Nichtwissen vorliegen könnte. Handelt es sich z. B. um ein „gewusstes Nichtwissen (‚ich weiß genau, was ich nicht weiß')" oder ein „ungewusstes oder unerkanntes Nichtwissen (‚ich weiß gar nicht, was ich nicht weiß')" (Wehling 2007, S. 488)? Ebenso besteht die Möglichkeit einer Zwischenform mit Blick auf ein „nicht genau bestimmbares Nichtwissen" (ebd.). Von der jeweils vorliegenden Form des Nichtwissens, wäre der jeweils zu gestaltende Weg zur Umwandlung in ein Wissen abhängig, wodurch auch hier eine Vielgestaltigkeit notwendig wird. Ebenfalls ist zu ergründen, welche

Relevanz das vorliegende Nichtwissen mit Blick auf die Gestaltung der Theorie-Praxis-Verhältnisse hat. Das Nicht-Versprachlichen-Können hingegen kann in den geringen Differenzierungen bzw. in den stark interpretierbaren curricularen Vorgaben seine Begründung haben, was u. a. die Dokumentenanalyse im Rahmen der vorliegenden Forschung ergab. Dadurch fehlen konkrete Hinweise auf z. B. theoretische Grundlagen, was eine Argumentation erschwert. Gerade dieses Phänomen in Verbindung mit einem stark anzunehmenden Nichtwissen ist jedoch hinsichtlich einer ertragreichen Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis in sozialpädagogischen Berufsbildungsgängen eine notwendige Voraussetzung. Denn ohne zukünftige Differenzierungen verwendeter Begrifflichkeiten ist ein Austausch bzw. eine gemeinsame Diskussion nur schwer realisierbar. Somit ist die Forschung zukünftig weiter auszubauen und zugleich müssen dementsprechende Rahmenbedingungen seitens der Schulen geschaffen werden.

Entgegen des Verständnisses, dass Theorie in der Praxis nicht *angewendet* werden könne (Dewe/Otto 2010), wurde der Modus *anwenden* von allen Lehrer:innen genannt. Zugeschrieben wurde dieser Modus Schüler:innen mit einer übergeordneten Funktion und somit mit einer klaren Zielperspektive. Eine weitere Differenzierung dieses Modus wurde jedoch nur in einem Interview vorgenommen und in Form eines Dreischritts näher erläutert, um Alltagstheorien bzw. Alltagswissen vom Impliziten ins Explizite umzuwandeln. Hier lässt sich somit der Gedankengang erkennen, dass zukünftige Sozialpädagogische Assistent:innen sowie Erzieher:innen nicht nur auf Alltagswissen zurückgreifen können, um professionell handlungsfähig zu sein (Vogel 2022, S. 40). Inwiefern in diesem Kontext bereits die Entwicklung eines Professionswissens fokussiert wird, ließ sich aus dem Interview nicht weiter rekonstruieren. Es entsteht jedoch folgende Anschlussfrage: Ist es mit Blick auf bestimmte Lernziele bzw. -wege nicht auch durchaus (situativ) sinnvoll, auf der Ebene des *Anwendens* zu verbleiben? Worin in diesem Fall der (didaktische) Lernweg bzw. das (didaktische) Lernziel besteht, wird (zukünftig) noch weiter zu erarbeiten und (insbesondere) zu diskutieren sein.

Der Beitrag konnte somit abschließend aufzeigen, dass mehrere Zahnräder – (gezieltere) Forschungen, Rahmenbedingungen seitens Schulen sowie ein verstärkter Austausch zwischen Akteur:innen innerhalb der beruflichen Bildung – bei der Relationierung von Theorie und Praxis und vor allem den damit verbundenen Lerngelegenheiten ineinandergreifen (müssen). Eine hohe Relevanz hat in diesem Zusammenhang auch der Einbezug seitens Schüler:innen in sozialpädagogischen Ausbildungen, um nicht nur über sie, sondern mit ihnen zu sprechen.

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Stand: 22. März. In: www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Abfrage: 07.03.2022).

Christ, Mirjam/Karber, Anke/Mertens, Vanessa (2021): Forschendes Lernen implementieren

durch Design-Based-Research: Gestaltung von Forschungsprozessen mit frühpädagogischen Fachkräften. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): Forschungsfeld Kita. (Grundlagen der Frühpädagogik). Hürth, Carl Link Verlag, S. 231–240.

Dewe, Bernd (2009): Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-

Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–63.

Dewe, Bernd (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von

Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–128.

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd (2011): Professionelles Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim, München, Juventa Verlag.

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2010): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines

neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–217.

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines

neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–217.

Dittrich, Jochen (1987): Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erzieherausbildung. Darmstadt, Dissertationsdruck.

Friese, Marianne (2010): Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Herkner, Volkmar/Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, Bertelsmann, S. 311–328.

Göddertz, Nina/Karber, Anke (2019): Berufliche Bildung in der Sozialpädagogik – Eine Spurensuche didaktischer Prinzipien. In: Soziale Passagen 11, H. 1, S. 65–80.

Gruschka, Andreas (1986): Wie Schüler Erzieher werden: Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlicher Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen. Wetzlar, Büchse der Pandora.
Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar, Büchse der Pandora.
Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerwist, Velbrück Wissenschaft.
Kade, Jochen (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 3, S. 391–408.
Kade, Jochen/ Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Stuttgart, Kohlhammer.
Karber, Anke (2021): Praktiken der Reflexion in pädagogischen Qualifizierungen: Forschungs- und Entwicklungsanfragen. In: Bildung und Erziehung 74, H. 2, S. 171–183.
Karsten, Maria-Eleonora (2003): Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)berufe. In: Schlüter, Anne et al. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld, Janus Presse, S. 350–374
KMK – Kultusministerkonferenz (2020): Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020). In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf (Abfrage: 22.02.2022).
Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim u. Basel, Beltz Juventa.
Küls, Holger (2017): Handlungs- und Lernfeldorientierter Unterricht in der Sozialpädagogik. In: Jaszus, Rainer/Küls, Holger (Hrsg.): Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. Hamburg, Verlag Handwerk und Technik, S. 116–151.
Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011). In: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (Abfrage: 07.03.2022).
Küster, Ernst-Uwe/Schoneville, Holger (2012): Qualifizierung für Soziale Arbeit. Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1045–1066.
Niedersächsisches Kultusministerium (2013): Innovationsvorhaben. „Kompetenzorientierte Fachdidaktik Sozialpädagogik". 01.08.2011–30.11.2012. In: www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/files/Kompetenzorientierte_Fachdidaktik_2013.pdf (Abfrage: 07.03.2022).

Niedersächsisches Kultusministerium (2016a): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis- in der Berufsfachschule – sozialpädagogische Assistentin/ Sozialpädagogischer Assistent – (Stand: März 2016). Hannover, Niedersächsisches Kultusministerium. In: www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/sopaedass.pdf (Abfrage: 07.03.2022).

Niedersächsisches Kultusministerium (2016b): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis- in der Fachschule Sozialpädagogik (Stand: März 2016). Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. In: www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/fsp.pdf (Abfrage: 07.03.2022).

Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Innovationsvorhaben im Bereich der berufsbildenden Schulen. Leitfaden für die praktische Ausbildung. Berufsfachschule – Sozialpädagogische Assistentin/ Sozialpädagogischer Assistent. Fachschule – Sozialpädagogik. (Stand: Juni 2017). In: www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/Leitfaden%20praktische%20Ausbildung.pdf (Abfrage: 07.03.2022).

Pätzold, Günter (2016): Lernorte. In: Jörg-Peter Pahl (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 634–636.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. erweiterte Aufl. München, Oldenbourg Verlag.

Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, Suhrkamp, S. 276–302.

Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen u. Farmington Hills, Barbara Budrich, S. 237–249.

Rothland, Martin (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömke, Sigrid (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt/UTB, S. 133–140.

Sauerwein, Markus N. (2020): Konturen einer Weiterentwicklung der Didaktik für Sozialpädagogik. Soziale Passagen 12, H. 2, S. 359–377.

Stadler, Katharina/Uihlein, Clarissa (2021): Formen des Praxisbezugs im Fachschulunterricht. Ausgewählte Ergebnisse einer ethnografischen Studie der WiFF. In: König, Anke (Hrsg.): Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung. Weinheim u. Basel, Beltz Juventa, S. 79–97.

Tenberg, Ralf (2006): Didaktik lernfeldstrukturierten Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Thiessen, Barbara/Bettina Schweizer (2000): Eigensinn und biographische Reflexivität. Voraussetzungen für die Entwicklung Sozialer Qualifikation. In: Marianne Friese (Hrsg.): Modernisierung personenorientierter Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen, Leske und Budrich, S. 197–209.

Vogel, Katharina (2022): Wissen, nicht Wahrheit. Was ist eigentlich (pädagogisches) Wissen? In: Sozial Extra 46, H. 1, S. 31–36.
Vogel, Peter (2019): Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Opladen, Toronto, Verlag Barbara Budrich.
Wehling, Peter (2007): Wissen und Nichtwissen. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz, UVK Verlagsgesellschaft, S. 485–494.

Autorinnen und Autor



Anna Bobe, M. Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leuphana Universität in Lüneburg, zuvor Studienrätin an einer Berufsbildenden Schule für Sozialpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogische Didaktikforschung, Theorie-Praxis-Transfer
anna.Bobe@leuphana.de



Anke Karber, Prof.in, Dr. in., Professur für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt für Berufsbildungsforschung und Didaktik an der Leuphana Universität Lüneburg.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogische Berufsbildungs- und Didaktikforschung, Theorie-Praxis-Relation, Diversität und Inklusion, Forschendes Lernen.
Mail: anke.karber@leuphana.de



Tobias Moock, M. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leuphana Universität Lüneburg am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (IFSP), Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Geschlechter- und Gewaltforschung.
Mail: tobias.moock@leuphana.de

„Am Ball bleiben" – Sensibilisierung für aktuelle Herausforderungen der sozialpädagogischen Praxis durch Arbeitsanalysen im Lehramtsstudium für berufliche Schulen

Manuela Liebig, Mirjam Christ und Annemarie Marx

Abstract

Die Arbeitsfelder sozialpädagogischer Fachkräfte sind in ihren Rahmenbedingungen und dem ihnen zugewiesenen Auftrag in besonderem Maße durch gesellschaftliche Bedingungen und Veränderungsprozesse bestimmt. Aktuelle Herausforderungen der Berufspraxis müssen demzufolge auch in die Ausbildung von Erzieher:innen einbezogen werden. Um diesen Arbeitsweltbezug bereits im Lehramtsstudium reflexiv zu thematisieren, wurde ein hochschuldidaktisches Konzept entwickelt. Im folgenden Beitrag wird das dieser Reflexion nachkommende Seminar vorgestellt. Bei diesem führen die Studierenden eigenständig Arbeitsanalysen durch, ermitteln zentrale Aufgaben von Erzieher:innen und welchen Herausforderungen diese aktuell gegenüberstehen, wodurch sie sich kritisch mit dem bestehenden Lehrplan auseinandersetzen können.

Schlagworte: Hochschuldidaktik, berufliche Lehrer:innenbildung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen, Arbeitsanalysen, Arbeitsweltbezug

Abstract

The fields of work of socio-educational professionals are particularly determined by social conditions and processes of change in their framework conditions and the mission assigned to them. Consequently, current challenges of professional practice must also be included in the training of educators. In order to reflect on this relation to the world of work already in the teacher training program, a didactic concept for higher education was developed. The following article presents the seminar that follows this reflection. In this seminar, students conduct independent work analyses, identify the central tasks of educators and the challenges they currently face, which enables them to critically examine the existing curriculum.

Keywords: Higher education didactics, vocational training in personal service professions, work analyses, relevance to the world of work

Arbeitsweltbezug als didaktische Grundlage beruflicher Lehrer:innenbildung

Die globalen Herausforderungen des Klimawandels mit der Forderung nach einer nachhaltig(er)en Lebensweise, die Diversifizierung der (europäischen) Gesellschaft, Inklusionsbestrebungen sowie die fortschreitende Digitalisierung von Arbeitsaufgaben und -prozessen sind Entwicklungen, die zahlreiche aktuelle Diskurse in Wissenschaft und Gesellschaft dominieren und bereits sichtbare Veränderungen in den Berufsfeldern initiiert haben. Lehrkräfte an beruflichen Schulen müssen den Veränderungen in Gesellschaft und Arbeitswelt in ihrem Unterricht in besonderem Maße gerecht werden. Wenngleich der Eindruck gewonnen werden könnte, dass die Beschäftigung der Berufspädagogik bzw. der (beruflichen) Didaktiken mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen ein eher aktuelles Thema sei, ist es dennoch vielmehr Teil des Fachdiskurses. So konstatierte das nordrhein-westfälische Kultusministerium bereits vor 50 Jahren:

> „Wissenschaft und Technik beschleunigen den Wandel der neuzeitlichen Welt. Da diese Änderungen für den Bestand und die Fortentwicklung der technischen Zivilisation und der Kultur entscheidend sind, müssen sie jeder Generation verständlich gemacht werden“ (KM NRW 1970 zit. in: Fischer 1971, S. 79).

Die Aufgabe aller Didaktiker:innen (in Wissenschaft und Praxis), sich auch mit Zukunftsfragen zu beschäftigen, ist also keineswegs neu. Sie findet sich unter verschiedenen Labels in den verbreiteten zeitgenössischen didaktischen Theorien, etwa in Klafkis didaktischer Analyse (2007, S. 274). Spätestens seit der durch die Kultusministerkonferenz (KMK) in den 1990er-Jahren initiierten „arbeitsorientierte[n] Wende“ (Rauner/Ahrens 2021, S. 67), die sich zunächst auf die Berufsschulen des dualen Systems bezog, besteht der zentrale Anspruch darin, „die Lehr-Lern-Prozesse an beruflichen Aufgaben- und Problemstellungen auszurichten“ (KMK 2021, S. 11). Diese Forderung verdeutlicht, dass Lehrkräfte an beruflichen Schulen neben der fachlichen Durchdringung bezugswissenschaftlicher Inhalte auch dazu in der Lage sein müssen, eine Verbindung zur aktuellen Berufspraxis herzustellen und in den Unterricht zu integrieren. Der hier geforderte Arbeitsweltbezug wird bisher jedoch nicht ausreichend in den Curricula der beruflichen Lehrer:innenbildung sowie der beruflichen Bildungsgänge der personenbezogenen Dienstleistungsberufe abgebildet. Auch die Tatsache, dass eine Vielzahl der Studierenden über keine einschlägige abgeschlossene Berufsausbildung verfügt und diese fehlende Berufspraxis nur bedingt über die geforderten zwölf Monate Berufspraktikum kompensiert werden kann (Frommberger/Lange 2018, S. 19), unterstreicht die Notwendigkeit eines Arbeitsweltbezugs im Studium (gemeint ist die Arbeitswelt der zukünftigen Auszubildenden). Hier schließt die Frage an, wie dieser systematisch in die berufliche Lehramtsausbildung integriert werden kann und wie (zukünftige) Lehrende in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet werden können, gesellschaftliche Transformationsprozesse und deren Auswirkungen

auf die sozialpädagogische Praxis zu erkennen und diese in den eigenen Unterricht zu integrieren.

Berufswissenschaftliche Forschung zur Sicherung des Arbeitsweltbezugs

In den gewerblich-technischen Fachrichtungen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten Forschungsbemühungen etabliert, die der Berufswissenschaft bzw. der berufswissenschaftlichen Forschung zugeordnet werden können (Storz 2015, S. 262; Pahl 2015, S. 263 f.). Die Berufswissenschaft sucht nach Erkenntnissen z. B. über die „Berufs- und Tätigkeitsinhalte, das notwendige Berufswissen sowie die erforderlichen Qualifikationen" (Pahl 2015, S. 264) für die fachgerechte Ausübung eines Berufs. Innerhalb der berufswissenschaftlichen Forschung unterscheidet Storz (2015, S. 262 f.) eine „berufsbezogene Arbeitsforschung", die sich vorrangig mit der „Erkundung von Anforderungen an Facharbeit" beschäftigt, von einer „berufsdidaktischen Forschung", welche die „Aneignung von Beruf", also den beruflichen Lehr- und Lernprozess in den Blick nimmt. Hierzu zählen auch Untersuchungen zu „lernbedeutenden Zusammenhänge[n] zwischen Arbeiten und Lernen" (ebd., S. 263).

Mithilfe von berufswissenschaftlicher Forschung können u. a. die beruflichen Aufgaben eines ausgewählten Berufs ermitteln werden (Rauner/Ahrens 2021, S. 67). Folgt man diesem Ansatz, können – bei regelmäßiger Durchführung von Arbeitsanalysen – aktuelle Entwicklungen im Arbeitsfeld systematisch aufgegriffen werden. Dabei ist zwischen einer berufswissenschaftlichen und einer didaktisch induzierten Arbeitsanalyse zu unterscheiden (Abb. 1). Berufswissenschaftliche Arbeitsanalysen sind primär als Aufgabe der universitären Berufsforschung (also der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung) zu verstehen und weniger als Aufgabe der Praxis (also der Lehrenden in den beruflichen Schulen). Geht es jedoch um die Erfassung des Wandels von Arbeit aus bildungsbezogener Perspektive z. B. aufgrund der Digitalisierung von Arbeitsaufgaben müssen auch Lehrende in der Lage sein, Arbeitsanalysen durchzuführen. Die didaktisch induzierte Arbeitsanalyse ist demgegenüber als Aufgabe des Bildungspersonals in den beruflichen Schulen zu verstehen. Hier geht es um das Planungshandeln der Lehrkräfte mit Bezug auf den konkreten berufsbildenden Unterricht. Ausgehend von bereits ermittelten (Arbeits-)Aufgaben analysieren die Lehrenden mögliche Bildungspotenziale zur Bestimmung der inhaltlichen und methodischen Bezugspunkte ihres Unterrichts. Ziel des Planungshandelns ist die sachlogische Strukturierung von Unterricht.[1] Beide Prozesse stehen dabei in einer engen Wechselwirkung zueinander.

---

1 Eine ausführliche Darstellung des Ansatzes ist im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht möglich, findet sich jedoch in Liebig 2020, S. 115 ff.

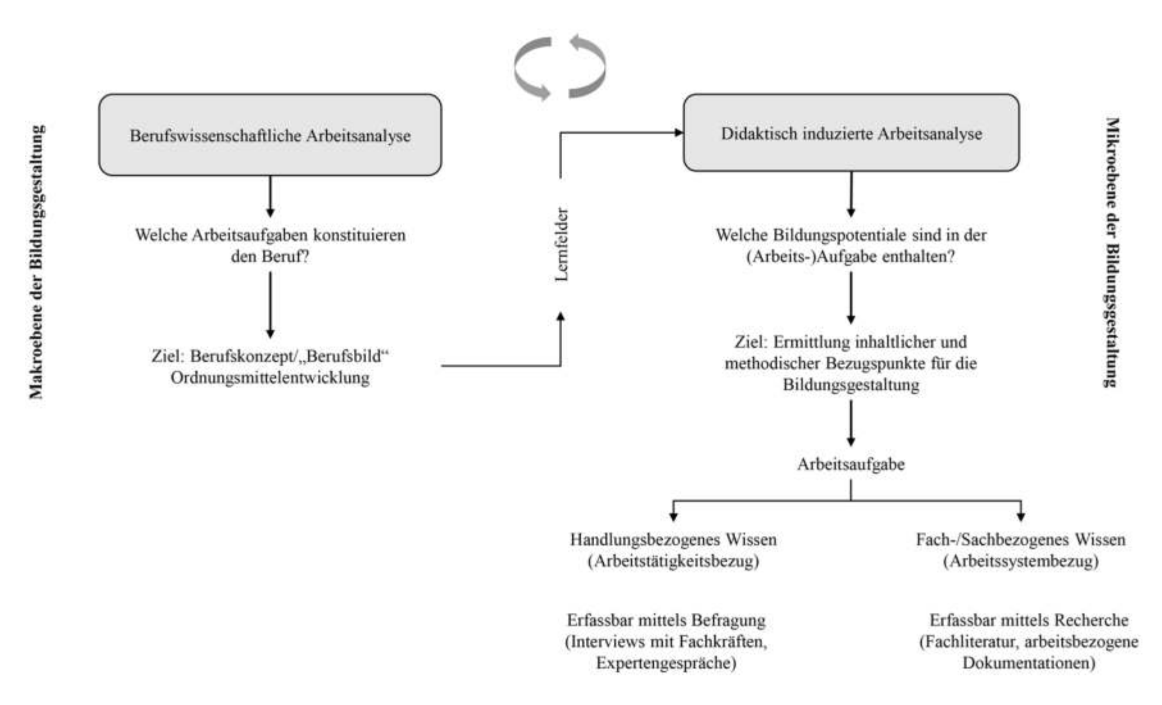


Abbildung 1: Zusammenhang zwischen berufswissenschaftlicher Analyse und didaktisch induzierter Arbeitsanalyse (in Anlehnung an Niethammer 2006, S. 246 ff.)

Der vorliegende Beitrag widmet sich vorrangig den berufswissenschaftlichen Arbeitsanalysen, wenngleich die didaktisch induzierten Arbeitsanalysen als ein weiterer Entwicklungsschritt in der Ausbildung von Lehrenden in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik eine Rolle spielen sollen.

Systematische berufswissenschaftliche Forschung resp. Forschungsbemühungen zu den Arbeitsaufgaben von Erzieher:innen mit entsprechenden didaktischen Fragestellungen blieben für die personenbezogenen Dienstleistungsberufe bislang weitestgehend aus oder stecken noch in den Kinderschuhen (Liebig 2020, S. 46; Walter 2015, S. 1 f.; Gängler 2013, S. 687 f.; Karsten 2006, S. 181 f.). Dies mag verwundern, da entsprechende Forschungsbemühungen für das Berufsfeld der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik und hier vor allem für die Ausbildung von Erzieher:innen spätestens seit der Jahrtausendwende diskutiert werden. Gefordert wird nichts Geringeres „als eine Neuregelung, die sich vorrangig an den beruflichen Tätigkeiten orientiert“ (Beher, Hoffmann, Rauschenbach 1999, S. 127 ff.), und damit einhergehend eine systematische Berufs(feld-)forschung, auf deren Basis empirisch begründete Curriculumentwicklung erfolgen kann (DV 2020, S. 14). In den vergangenen Jahren öffneten sich zwar auch die personenbezogenen Fachrichtungen immer stärker einem an den beruflichen Arbeitsaufgaben orientierten didaktischen Ansatz (Liebig 2020, S. 85 ff.; Walter 2015, S. 5 ff.). Jedoch existiert für die Berufe der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik bislang keine empirische Forschung, die sich dezidiert mit berufswissenschaftlichen oder curricularen Fragestellungen auseinandersetzt (Gängler 2013, S. 687 f.; Karsten 2006, S. 183 f.).

Forschungsbemühungen in Form von berufswissenschaftlichen Arbeitsanalysen in den Arbeitsfeldern sozialpädagogischer Fachkräfte z. B. zu Erzieher:innen würden jedoch Wissen zu deren beruflichen Aufgaben zutage fördern. Eine Möglichkeit, diese Forschungsbemühungen voranzutreiben, besteht darin, den Forschungsansatz der berufswissenschaftlichen Arbeitsaufgabenanalyse in das berufliche Lehramtsstudium zu integrieren. Hierüber könnten Studierende auf der einen Seite die aktuelle Arbeitswelt kennenlernen und diesen Ansatz auf der anderen Seite in ihre spätere Lehrtätigkeit integrieren, um selbststständig Lehrpläne sowie ihre Unterrichtsinhalte mit den Entwicklungen in der Praxis abzugleichen. Im Folgenden soll ein dieser Idee entsprechendes hochschuldidaktisches Konzept vorgestellt werden.[2] Es schließen sich Überlegungen zur Evaluation des Konzepts an. Diese beziehen sich einerseits auf die didaktische Ausgestaltung des Seminars sowie andererseits auf die Überprüfung der dargestellten Hypothese zum Arbeitswelt- bzw. Berufsbezug des hochschuldidaktischen Konzepts.

Arbeitsanalysen im Lehramtsstudium der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik

Zur Nachvollziehbarkeit des hochschuldidaktischen Konzepts sollen zunächst die Einordnung in den Studienverlauf, der inhaltliche Ablauf des Seminars sowie die Lernerträge, die daraus für die Studierenden resultieren, dargestellt werden.

Die Einbindung in das Lehramtsstudium der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik erfolgt über das Seminar „Sozialpädagogisches Projekt“, da dieses durch die Modulbeschreibung einen großen Erprobungsspielraum bietet. Das Projektseminar findet laut Studienordnung im 8. Semester statt, denn es bedarf sowohl eines didaktischen als auch eines forschungsmethodischen Vorwissens. Die Studierenden haben dieses Vorwissen aus drei Didaktikseminaren in der beruflichen Fachrichtung sowie aus der Vorlesung „Grundlagen und Methoden der empirischen Forschung“, welche in den Bildungswissenschaften verankert ist. Übergeordnete Ziele des Seminars sind:

- die didaktische Kompetenzentwicklung der Studierenden unter dem Gesichtspunkt des Arbeitsweltbezugs,
- die Erweiterung der Forschungskompetenz,
- die Förderung einer kritisch-reflexiven Haltung,
- die Sensibilisierung für (mögliche) Veränderungen der Berufswelt.

2 Das hochschuldidaktische Konzept wurde im Rahmen des Teilprojekts 4 „Berufsfeldanalyse in personenbezogenen Fachrichtungen zur Stärkung des doppelten Praxisbezugs“ des Maßnahmenpakets „TUD-Sylber-BBS – Synergetische Lehrerbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen“ entwickelt. Dieses wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderzeitraum 01.03.2020 bis 31.12.2023, Projektleitung: Prof.in Dr.in habil. Manuela Niethammer).

Im Seminar kann aufgrund der Vorkenntnisse der Studierenden direkt mit der Auseinandersetzung mit dem Forschungsdesign der Arbeitsanalysen begonnen werden (Abb. 2). Insgesamt lassen sich in der berufswissenschaftlichen Forschung verschiedene Zugänge und Begriffe für die Analyse von Arbeitsaufgaben finden. So wird u. a. von „berufspädagogisch ausgerichteten Arbeitsanalysen“, „Berufsanalysen unter berufspädagogischem Aspekt“ oder aber von „berufswissenschaftlichen Untersuchungen/Befunden“ gesprochen (Kell 2015, S. 23). Im Seminar werden von den Studierenden berufswissenschaftliche Arbeitsanalysen durchgeführt. Neben der empirischen Erschließung beruflicher Aufgaben von Erzieher:innen schließt dieser Ansatz ebenfalls „die Entscheidung ein, welchen der analysierten beruflichen Aufgaben aus erkenntnistheoretischer Perspektive eine besondere, exemplarische Bedeutung wofür beigemessen werden sollte“ (Niethammer/Schweder 2016, S. 35).[3]

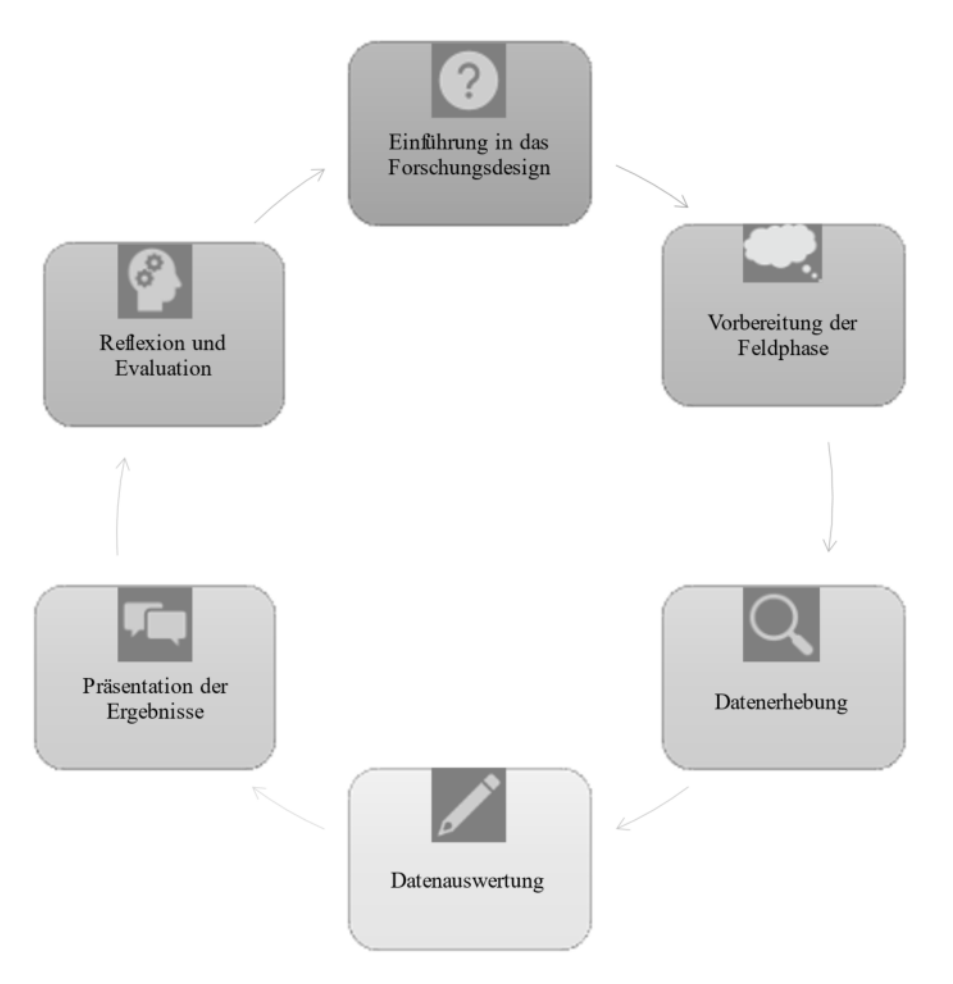


Abbildung 2: Ablauf der Arbeitsanalyse im Seminar „Sozialpädagogisches Projekt“

3 Unter „exemplarisch“ sollen dabei jene Aufgaben gefasst werden, die „stellvertretend für andere ähnlich gelagerte Inhalte“ stehen (Schelten 2010, S. 219). Es wird somit zugunsten des „Repräsentativen“ bzw. „Typischen“ auf eine „vollständige“ Inhaltsvermittlung verzichtet. Anstelle von „Vollständigkeit“ wird auf eine Schwerpunktsetzung abgezielt, die eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen ermöglichen soll (ebd.).

Im weiteren Verlauf des Seminars bilden die Studierenden Forschungsteams und wählen entweder das akteursspezifische Leitfadeninterview oder die nicht-teilnehmende und teilstandardisierte Beobachtung als Erhebungsmethode und vertiefen sich mithilfe von Texten in die Methodik. Des Weiteren suchen sie sich selbstständig ein Arbeitsfeld von Erzieher:innen aus und nehmen Kontakt zu der Einrichtung auf, in welcher sie die Beobachtung oder das Interview durchführen möchten. Nach der Erhebung werten sie anhand der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ihre Daten aus. Zunächst sammeln sie die genannten bzw. beobachteten beruflichen Einzelhandlungen und heben sie dann durch Bündelung und Abstraktion auf die Ebene von beruflichen Aufgaben. Danach wählen sie aus diesen für den Beruf exemplarische Aufgaben aus und begründen ihre Entscheidungen. Abschließend präsentieren und diskutieren sie ihre Ergebnisse im Seminar.

Begleitend zu den einzelnen Seminarsitzungen findet ein Tutorium statt. Dieses ist nach dem Prinzip des Peer-Feedbacks aufgebaut. Dabei sind im Gegensatz zum Dozent:innen-Feedback diejenigen, die Rückmeldung geben, sowie diejenigen, die sie erhalten, in Bezug auf den Lernprozess auf einem ähnlichen Stand (Schulz 2012, S. 28). D. h. also, dass bei den jeweiligen Zusammentreffen zum einen praktische Übungen zu den Seminarinhalten stattfinden, z. B. zur Durchführung von Interviews und Beobachtungen oder zur Datenauswertungsmethode, und zum anderen, dass sich die Studierenden gegenseitig Feedback zu ihren (Übungs-)Ergebnissen geben.

Im Sinne des Arbeitsweltbezugs sollen die Studierenden durch die selbstständig durchgeführten Arbeitsanalysen einen tieferen Einblick in die Berufspraxis erlangen sowie in didaktischer Hinsicht eine Begründungsgrundlage für die Auswahl von Lehr-Lern-Inhalten im Unterricht bekommen. Um auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren sowie der Berufspraxis und der eigenen Lehrpraxis mit einem kritischen Blick gegenüberstehen zu können, verfolgt das Seminar zudem das Ziel, die kritisch-reflexive Haltung der Lehramtsstudierenden weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang kommt dem didaktischen Prinzip des Forschenden Lernens eine besondere Bedeutung für den Kompetenzerwerb zu. Merkmale des Forschenden Lernens (Wildt 2009, S. 4 f.; Huber 2014, S. 25), welche sich im Seminarkonzept wiederfinden, sind folgende:

- Lehre und (an der Universität stattfindende) Forschung werden miteinander verbunden.
- Der Seminarablauf orientiert sich am Forschungszyklus.
- Die Studierenden agieren (mit Unterstützung) selbstorganisiert.
- Die Ergebnisse besitzen Relevanz für Dritte und werden veröffentlicht.

Es kann demnach konstatiert werden, dass das hochschuldidaktische Konzept des Seminars auf dem „Lernen im ‚Format' der Forschung" (Wildt 2009, S. 1) beruht, denn die Studierenden lernen, indem sie selbst zu Forscher:innen werden: Sie erheben selbstständig Daten, werten diese aus und können auf jene in ihrer späteren Berufstätigkeit zurückkommen. Allerdings wird über die Wirkung Forschenden Lernens bisweilen noch stark spekuliert. Für die Einbindung in das Lehramtsstudium lassen sich jedoch lerntheoretische, bildungstheoretische sowie qualifikatorische Argumente finden.

Es spricht vieles für die lerntheoretische Annahme, dass Wissen, welches sich Lernende selbst aktiv aneignen, tiefer verarbeitet und besser behalten wird sowie letztlich eine größere persönliche Bedeutung besitzt (Fichten 2010, S. 129 f.). Dies wird im Seminar dadurch ermöglicht, dass die Durchführung und damit die Wissensproduktion den Studierenden obliegt. Lediglich ein grober Rahmen wird durch die Setzung der Arbeitsanalysen vorgegeben. Bildungstheoretisch lässt sich argumentieren, dass das bildende Moment von Wissenschaft nicht nur in der Weitergabe von Wissen und Ergebnissen besteht, sondern vor allem im Problematisieren, Suchen, Staunen, Einsehen, Verstehen und Darstellen (ebd.). Hierfür bedarf es aber Lernkonzepte, die ein Eintauchen in Wissenschaft ermöglichen und dementsprechend die Studierenden an Forschungsprozessen beteiligen. Qualifikatorisch bietet eine Teilhabe an Wissenschaft die Möglichkeit, eine fragend-entwickelnde sowie kritisch-reflexive Haltung herauszubilden. Eine solche Fähigkeit kann nicht gelehrt, sondern muss aktiv eingeübt werden (ebd., S. 130 f.). Derartige Lerngelegenheiten werden im Seminar durch die Zusammenarbeit in Forschungsteams sowie die eigenständige Auswertung und Interpretation von Forschungsdaten generiert.

Konkret zeigen sich die genannten Aspekte im vorliegenden hochschuldidaktischen Konzept für die Studierenden der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, wenn sie sich mit der geringen empirischen Datenlage zu beruflichen Aufgaben ihrer später zu unterrichtenden Berufe auseinandersetzen und sich dann als Forschende auf die Suche nach diesen Aufgaben begeben. Mit ihren selbstständig erarbeiteten Ergebnissen können sie sich mit der aktuellen Berufswelt auseinandersetzen, die bestehenden Lehrpläne kritisch hinterfragen und schließlich Überlegungen zur Schwerpunktsetzung in ihrem zukünftigen Unterricht anstellen. Darüber hinaus fließen ihre Ergebnisse in ein Forschungsprojekt ein (vgl. Fußnote 2). Über die Beteiligung der Studierenden an diesem Forschungsvorhaben sollte das bildende Moment von Wissenschaft also so genutzt werden können, dass sie sich selbst berufsrelevantes Wissen sowie eine kritisch-reflexive Haltung aneignen können.

Herausbildung einer kritisch-reflexiven Haltung

Wenn das hochschuldidaktische Konzept zu einer kritisch-reflexiven Haltung beitragen soll, ist es allerdings unabdingbar, dass im Seminar Reflexionseinheiten stattfinden. Dies kann z. B. individuell über den eigenen Lernfortschritt, in den einzelnen Teams über den Forschungsprozess oder gemeinsam erfolgen, indem über die Seminargestaltung nachgedacht wird (Sonntag et al. 2018, S. 38 f.). Im vorliegenden Konzept werden hierfür Teaching Analysis Polls (Frank/Fröhlich/Lahm 2011, S. 310 ff.) verwendet. Sie stellen eine qualitative Methode zur Seminarevaluation dar, die gleich-

zeitig einen Dialog über Lehr- und Lernprozesse eröffnet. Die Studierenden werden dabei gebeten, zu den folgenden Fragen eine Rückmeldung zu geben:

- Wodurch lernen Sie in dieser Lehrveranstaltung am meisten?
- Was erschwert Ihr Lernen?
- Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie?

Neben der Evaluation durch die Studierenden erfolgt auch eine Einschätzung durch die Lehrenden und Tutor:innen. Mithilfe von leitfadengestützten Gruppeninterviews (Atteslander 2010, S. 141) wird den Fragen nachgegangen, wie der Lernprozess der Studierenden im Forschenden Lernen bestmöglich unterstützt werden kann und welche didaktischen Veränderungen im Seminarkonzept dafür notwendig sind.

Die Evaluation mit Studierenden und Lehrenden erfolgt jeweils am Ende des Seminars. Bisher konnten zwei Seminardurchläufe durchgeführt und mithilfe der Teaching Analysis Polls evaluiert werden[4]. Die Studierenden antworteten auf die Frage, wodurch sie in dieser Lehrveranstaltung am meisten lernen würden, Folgendes: durch „praktisches Arbeiten“, „angeleitete Selbstständigkeit“, „eigene Zeit für Reflexion“ und „Austausch mit anderen Gruppen bzw. […] Ergebnisabgleich mit anderen Präsentationen“. Erschwernisse im Lernen sind vorrangig auf das digitale Semester und fehlende Präsenzseminare zurückzuführen, wodurch insbesondere der Austausch mit anderen Studierenden und den Dozent:innen beeinträchtigt wurde. Verbesserungsvorschläge wurden vor allem auf methodischer Ebene gegeben. So äußerten die Studierenden u. a. den Wunsch, die „Abstraktion[sschritte] in der Datenanalyse“[5] gemeinsam auszuprobieren, und das Anliegen, dass eine Checkliste für die erforderlichen Aufgaben angefertigt wird. Auch weitere Verbesserungsvorschläge, welche die Studierenden anmerkten, wurden aufgegriffen und umgesetzt. So wurden bspw. mehr Gelegenheiten für Peer-to-Peer-Konsultationen vor den abschließenden Präsentationen in der Seminarzeit geschaffen.

Didaktische Herausforderungen aus Sicht der Lehrenden[6] bestehen in der langen Phase des selbstständigen Arbeitens der Studierenden, ohne dass diese in der Zeit eine direkte Rückmeldung erhalten, sowie in der Tatsache, dass einzelne Gruppen sich mitunter in unterschiedlichen Arbeitsphasen befinden. Traten zu Beginn des Seminars kaum Fragen bei den Studierenden auf, so häuften sich diese, als es um die Datenauswertung, insbesondere das Transkribieren, ging. An dieser Stelle ist „Feingefühl“ nötig, um einzuschätzen, ob es weitere Sitzungen braucht, um diese Fragen zu klären.

Da die Evaluation der Veranstaltungen nicht nur zur Verbesserung der Seminargestaltung führt, sondern darüber hinaus Hinweise liefern soll, inwiefern das hochschuldidaktische Konzept aus Sicht der Studierenden als Form von Bildung durch

4 Die nachfolgenden Zitate sind Antworten der Studierenden aus den Teaching Analysis Polls des Wintersemesters 2020/2021 und des Sommersemesters 2021. One-Minute-Papers werden ab dem Sommersemester 2022 zusätzlich eingesetzt.

5 In der Auswertung werden die Daten in mehreren Schritten ausgehend von beruflichen Einzelhandlungen hin zu beruflichen Aufgaben abstrahiert.

6 Die nachfolgenden Punkte stellen das Ergebnis des Gruppeninterviews mit Lehrenden im Sommersemester 2021 dar.

Wissenschaft einen Beitrag zur späteren beruflichen Praxis zu leisten vermag, wird ab dem Sommersemester 2022 eine weitere Evaluationseinheit in den Seminarablauf integriert. Denn der Berufsbezug wurde in der theoretischen Aufarbeitung zum Forschenden Lernen zwar vielfach postuliert, empirisch wurde ihm bislang aber nur selten nachgegangen (Tremp 2018, S. 10). Zur Untersuchung dieser Frage wird die Methode des One-Minute-Papers (Hochschuldidaktik der Universität Freiburg 2022, o. S.) genutzt. Die Studierenden erhalten dabei ein Papier mit Fragen, zu welchen sie innerhalb einer kurzen Zeitspanne ihre spontanen Gedanken festhalten sollen. Von Interesse ist hier ihre Einschätzung im Hinblick auf den eigenen Kompetenzerwerb für die zukünftige Lehrtätigkeit sowie eine Beurteilung darüber, welchen Mehrwert sie im Forschenden Lernen im Lehramtsstudium sehen.

Diskussion und Ausblick

Die bisherigen Evaluationsergebnisse des vorgestellten hochschuldidaktischen Konzepts zeigen das Potenzial sowie die Hürden, die mit berufswissenschaftlicher Forschung sowie der Implementierung von Lehrforschungsprojekten in die Lehramtsausbildung verbunden sind. Nachdem in den ersten beiden Evaluationen bestätigt werden konnte, dass die Studierenden ihre Forschungskompetenzen durch das Seminar weiterentwickeln können sowie die Gelegenheit zur Reflexion von Lehrinhalten in der beruflichen Ausbildung erhalten, soll in den folgenden Evaluationen die intendierte Stärkung des Arbeitsweltbezugs genauer betrachtet werden.

Zukünftig sollen die berufswissenschaftlichen Arbeitsanalysen im Lehramtsstudium stärker mit den angebotenen Didaktikseminaren verbunden und durch didaktisch induzierte Arbeitsanalysen ergänzt werden. Durch diese Erweiterung würde sich die Möglichkeit ergeben, nach dem notwendigen Sach- und Handlungswissen zu fragen, welches zur Bewältigung der eruierten beruflichen Aufgaben nötig ist. Aufbauend auf dieser Analyse könnte im Didaktikseminar eine Unterrichtsplanung erfolgen, welche dann im Schulpraktikum praktisch umgesetzt und reflektiert werden kann. Hierfür wird eine curriculare Einbindung des vorgestellten hochschuldidaktischen Konzepts in die Lehrer:innenbildung angestrebt. Als eine Transferleistung ist vorgesehen, die Projektergebnisse über verschiedene Veranstaltungsformate und Netzwerke in die Ausbildungspraxis an den Berufsfachschulen und Fachschulen für Sozialpädagogik zu übertragen. Zudem nehmen die Studierenden, welche das Seminar absolviert haben, im späteren Referendariat gewissermaßen die Rolle von Transferagent:innen ein. Über Fortbildungsangebote soll außerdem die Weiterentwicklung didaktischer Kompetenzen erfahrener Lehrkräfte unter dem Gesichtspunkt des Arbeitsweltbezugs ermöglicht werden.

Im Zusammenhang mit der Frage, wie sich die Arbeit in den einzelnen Berufen durch gesellschaftliche Transformationsprozesse verändert, könnte in weiteren Seminardurchläufen gezielter nach diesen Veränderungen gefragt werden. Bisher ist wenig bekannt darüber, wie Inklusion, Digitalisierung und die Forderung nach (ökologisch)

nachhaltigem Handeln die Arbeitsaufgaben der Fachkräfte tatsächlich beeinflussen. Auch die Curricula der beruflichen Schulen müssen unter diesen Gesichtspunkten einer erneuten Revision unterzogen werden. Ein berufswissenschaftlicher Forschungszugang sowie die strukturelle Integration von Lehrforschungsprojekten in die Ausbildung beruflicher Lehrkräfte sind dabei eine Möglichkeit, diesem Anspruch gerecht zu werden.

Literatur

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, Erich Schmidt.

Beher, Karin/Hoffman, Hilmar/Rauschenbach, Thomas (1999): Das Berufsfeld von Erzieherinnen: Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Weinheim, Beltz.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (DV) (2020): Empfehlungen des Deutschen Vereins für die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung für (sozialpädagogische) Fachkräfte und Lehrende für den Bereich der Kindertagesbetreuung. In: www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2020/dv-06-19_ausbildung-sozialpaed-fachkraefte-und-lehrende-ktb.pdf (Abfrage: 02.03.2022).

Fichten, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–182.

Fischer, Gert Heinz (1971): Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung – Anmerkungen zum Stand der Diskussion. In: Beckmann, Hans-Karl (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim, Berlin, Basel, Beltz, S. 73–95.

Frank, Andrea/Fröhlich, Melanie/Lahm, Swantje (2011): Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6, H. 3, S. 310–318.

Frommberger, Dietmar/Lange, Silke (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven, Working Paper Forschungsförderung, No. 060, Düsseldorf, Hans-Böckler-Stiftung. In: www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1–2018040415819 (Abfrage: 17.03.2022).

Gängler, Hans (2013): Sozialpädagogische Berufe unter der Forschungsperspektive – Entwicklung und derzeitige Ausformungen. In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld, Bertelsmann, S. 682–691.

Hochschuldidaktik der Universität Freiburg (2022): Methodensammlung Forschendes Lehren und Lernen. One-Minute-Paper. In: www.hochschuldidaktik.uni-freiburg.de/trash/fll/dokumente/one-minute-paper/pdf/ (Abfrage: 29.03.2022).

Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen 62, H. 1 + 2, S. 22–29.

Karsten, Maria Eleonora (2006): Erziehung/Sozialpädagogik. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktual. Aufl. Bielefeld, wbv, S. 181–186.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Beltz.

Kell, Adolf (2015): Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 29, S. 1–32, www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitra2g2_bwpat29.pdf (Abfrage: 28.03.2022).

Kultusministerkonferenz (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.

Liebig, Manuela (2020): Arbeitsaufgabenbezug in der beruflichen Didaktik der Sozialpädagogik. Neue Ansätze für das Lehren und Lernen. Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, Band 59. Bielefeld, wbv.

Niethammer, Manuela (2006): Berufliches Lernen und Lehren in Korrelation zur chemiebezogenen Facharbeit. Ansprüche und Gestaltungsansätze. Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, Band 7. Bielefeld, wbv.

Niethammer, Manuela/Schweder, Marcel (2016): Handelnd Lernen: Situationsaufgaben als Ausgangspunkt berufsschulischen Unterrichts und universitärer Lehrerbildung. In: Mahrin, Bernd (Hrsg.): Wertschätzung – Kommunikation – Kooperation: Perspektiven von Professionalität in Lehrkräftebildung, Berufsbildung und Erwerbsarbeit. Berlin, Universitätsverlag der TU Berlin, S. 32–42.

Pahl, Jörg-Peter (2015): Berufswissenschaft – Wissenschaft über Berufe. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Bielefeld, wbv, S. 263–264.

Rauner, Felix/Ahrens, Martin (2021): Vermessen des beruflichen Wissens. Wiesbaden, Springer VS.

Schelten, Andreas (2010): Einführung in die Berufspädagogik. 4., überarb. und aktual. Aufl. Stuttgart, Franz Steiner.

Schulz, Frederick (2012): Peer Feedback in der Hochschullehre hilfreich gestalten.

Onlinegestütztes Peer Feedback in der Lehrerbildung mit der Plattform PeerGynt. Dissertation, Technische Universität Kaiserslautern. In: www.d-nb.info/104319634X/34 (Abfrage: 15.03.2022).

Sonntag, Monika/Rueß, Julia /Ebert, Carola/Friederici, Kathrin/Schilow, Laura/Deike, Wolfgang (2018): Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende. In: www.researchgate.net/publication/323030033_Forschendes_Lernen_im_Seminar_Ein_Leitfaden_fur_Lehrende_2_uberarbeitete_Auflage (Abfrage: 26.01.2022).

Storz, Peter (2015): Berufswissenschaftliche Forschung. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Bielefeld, wbv, S. 262–263.

Tremp, Peter (2018): Berufsbezug dank Forschendem Lernen? Zur Attraktivität einer hochschuldidaktischen Losung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 34, S. 1–14, www.bwpat.de/ausgabe34/tremp_bwpat34.pdf (Abfrage: 26.01.2022).
Walter, Anja (2015): Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen. Ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumsentwicklungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial 10, S. 1–34, www.bwpat.de/spezial10/walter_gesundheitsbereich-2015.pdf (Abfrage: 02.03.2022).
Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: Journal Hochschuldidaktik 20, H. 2, S. 4–7.

Autorinnen



Liebig, Manuela, Dr.in, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik, Technische Universität Dresden.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Sozialpädagogik, arbeitsaufgabenorientiertes Lehren und Lernen, berufliche Lehrer:innenbildung, Bildungsprozesse in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe.
manuela.liebig@tu-dresden.de



Christ, Mirjam, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik, Technische Universität Dresden im Projekt TUD-Sylber-BBS – Synergetische Lehrerbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen.
mirjam.christ@tu-dresden.de



Marx, Annemarie, Dipl.-Berufspäd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik, Technische Universität Dresden im Projekt TUD-Sylber-BBS – Synergetische Lehrerbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen.
annemarie_luise.marx@tu-dresden.de

Von Berufsfeldanalysen zum Unterricht – empirisches Material für die Bildungspraxis im Berufsfeld Gesundheit und Pflege nutzen

Anja Walter, Martin Fritzenwanker, Martin Karstädt

Abstract

Curricula für pflege- und gesundheitsberufliche Ausbildungen werden immer noch eher selten empirisch fundiert. Im Beitrag wird beschrieben, wie ein Forschungsprojekt und ein berufsfelddidaktisches Seminar derart verknüpft werden, dass eben diese Fundierung möglich wird. Über Berufsfeldanalysen generierte Handlungssituationen aus drei Berufen im Berufsfeld Gesundheit und Pflege werden von Studierenden mithilfe berufsfelddidaktischer Modelle analysiert und reflektiert. Ergebnis dieser Bearbeitung sind empirisch fundierte Lernsituationen. Ein Beispiel einer solchen Lernsituation wird exemplarisch mit ausgewählten Aspekten vorgestellt und diskutiert.

Schlagworte: Curriula, Berufsfeldanalyse, Lernsituationen

Curricula for nursing and health professional training are still rarely empirically based. This article describes how a research project and an occupational didactics seminar are linked in such a way that this foundation becomes possible. Occupational situations from three professions in the occupational field of health and care, generated through occupational field analyses, are analysed and reflected upon by students with the help of didactic theories. The results of this process are empirically based learning situations. An example of such a learning situation is presented and discussed with selected aspects.

Keywords: Curricula, occupational field analyses, learning situations

1 Einleitung

Obwohl eine empirische Fundierung von Curricula für pflege- und gesundheitsberufliche Ausbildungen schon längere Zeit gefordert wird und eine Kritik an lernfeldorientierten Curriculumprozessen ist, dass den Lernfeldern keine empirisch ermittelten Handlungsfelder zugrunde liegen (Wittneben 2003), lässt sich diese Vorgehensweise der Identifikation und Legitimation von Lerngegenständen immer noch eher selten finden. Auch für die Berufspädagogik wiesen Pätzold und Rauner (2006) auf dieses Desi-

derat hin. Lediglich in der Pflegeausbildung zeigen sich aufgrund der aktuellen Novellierung des Berufsgesetzes Bemühungen um empirische Fundierung.

In diesem Beitrag wird ein Ansatz vorgestellt und illustriert, der von authentischen Handlungssituationen ausgeht, die über Berufsfeldanalysen im Rahmen eines Forschungsprojektes empirisch ermittelt werden. Aus den generierten Handlungssituationen werden berufsfelddidaktisch begründete Lernsituationen entwickelt. Über die erhobenen Situationen wird es möglich, traditionelle Ausbildungsinhalte zu hinterfragen, neue zu generieren und zu begründen. Dies ist besonders vor dem Hintergrund der traditionellen Medizinlogik der Curricula für die pflege- und gesundheitsberuflichen Ausbildungen bedeutsam.

Die Ausführungen schließen direkt an den Beitrag von Manuela Liebig, Miriam Christ und Annemarie Marx in diesem Band an, in dem die Berufsfeldanalysen und das hochschuldidaktische Konzept des Projektes TUD-Sylber-BBS Teilprojekt 4[1] beschrieben werden. Wir stellen die *hochschuldidaktische Umsetzung* mit einem konkreten Beispiel vor.

Im Beitrag soll zunächst die Einbettung des Anliegens mit Bezug zum gesamten Projekt umrissen werden. Danach wird aufgezeigt, wie die Weiterarbeit mit den Handlungssituationen gestaltet wird und welche berufsfeldspezifischen didaktischen Ansätze dafür genutzt werden. Im Hauptteil soll exemplarisch ein Ergebnis der Studierenden vorgestellt werden. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion der Vorgehensweise und ein Ausblick zur Weiterführung im Rahmen des Projektes.

2 Die Einbettung des Forschungsprojekts in das hochschulische Seminar

An der Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik der TU Dresden wirken Lehramtsstudierende des achten und neunten Semesters am Forschungsprojekt TUD-Sylber-BBS mit. Das Projekt wird mit einem berufsfelddidaktischen Seminar zur Berufsbildungsforschung verknüpft (siehe Beitrag von Liebig et al. in diesem Band). Die Studierenden erheben im ersten Teil des Seminars über Interviews und Beobachtungen Datenmaterial zu beruflichen Aufgaben in drei Berufen: in der Physiotherapie, im Bereich der Medizinischen Fachangestellten und im Pflegeberuf. Sie bearbeiten ausgewählte Passagen inhaltsanalytisch und identifizieren kriteriengeleitet Handlungssituationen, die zur Entwicklung von Lernsituationen geeignet sind.

Im zweiten Teil des Seminars werden die beruflichen Handlungssituationen anhand berufsfelddidaktischer Modelle in Lernsituationen transformiert. Die Studierenden konzipieren mithilfe der Begleitung der Lehrenden die Lernsituationen bis in die Mikroebene des Unterrichts hinein und erfahren dabei, was eine empirische Fundierung der Unterrichtsplanung bedeuten kann. Mit diesem Vorgehen soll einer berufspädagogischen Herausforderung Rechnung getragen werden: dem doppelten Praxis-

1 TU Dresden Synergetische Lehrerbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, vom BMBF-gefördert

bezug (Seltrecht 2015; Walter/Dütthorn 2019, S. 11). Die Perspektive der Berufspraxis ist hier mit der Bildungspraxis zu verknüpfen (Becker et al. 2019, S. 17 f.). Die Berufsfelddidaktik hat in diesem Zusammenhang zwei wesentliche Aufgaben: Auf der einen Seite eruiert sie, welche Inhalte aus der spezifischen Perspektive des jeweiligen Berufs in welcher Tiefe und Breite in komplexen Lehr-Lern-Arrangements einbezogen werden müssen. Auf der anderen Seite kann sie möglichst gut begründete Antworten darauf finden, wie diese komplexen Lehr-Lern-Arrangements gestaltet sein müssen, um berufliche Handlungskompetenz von Auszubildenden anzubahnen. In der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege geraten hierbei spezifische Fragestellungen in den Blick. Diese ergeben sich aus der Spezifik des jeweiligen beruflichen Handelns bzw. aus der Reflexion auf dieses Handeln. Berufsfelddidaktische Modelle helfen dabei, die Spezifik auch tatsächlich in den Blick zu nehmen und entsprechende Lerngegenstände sowie Bildungsziele zu identifizieren. Es ist z. B. grundlegend, dass Auszubildende in Pflege- und Gesundheitsberufen unheilbar kranken und sterbenden Menschen in existenziellen Krisen begegnen und diese Begegnungen gestalten können müssen. Darüber hinaus besteht die Anforderung, dass sie in der konkreten Begleitung mit verschiedenen Antinomien reflexiv umgehen lernen müssen – wie bspw. mit der Antinomie, dass sie unter stetigem Zeitdruck in einem auf Gewinn ausgerichteten gesellschaftlichen Teilsystem empathisch handeln sollen (Fischer 2002, S. 57 ff.). Weiterhin eröffnen die berufsfelddidaktischen Modelle mehr oder weniger Perspektiven dazu, wie der Unterricht didaktisch gestaltet werden kann (Walter/Dütthorn/Arens 2013, S. 303 ff.).

Das gesamte Seminar orientiert sich an den Merkmalen des Forschenden Lernens (siehe Beitrag von Liebig et al. in diesem Band). Dabei arbeiten die Studierenden weitestgehend selbstständig und können die Schritte, die für eine Transformation von beruflichen Handlungssituationen zu Lernsituationen notwendig sind, individuell gestalten. Die Prüfungsleistung besteht aus einer Präsentation der entwickelten Lernsituation sowie einer Selbstreflexion – beide Teile sind in ein semester- und modulübergreifendes Portfolio integriert. Ein längerfristiges Ziel für die Projektmitarbeitenden und die Studierenden ist es, die entwickelten Lernsituationen in einem Onlinearchiv für Lehrkräfte bereitzustellen.

3 Die Auswahl von Handlungssituationen aus dem Datenmaterial

Bevor erhobene berufliche Handlungssituationen zu Lernsituationen bearbeitet werden, muss kriteriengeleitet geprüft werden, ob die Situationen überhaupt dafür geeignet sind. Es werden Handlungssituationen ausgewählt,

- die aus einer bestimmten Perspektive erzählt sind und Identifikationsmöglichkeiten für Lernende eröffnen sowie eine emotionale Bereitschaft zum Lernen befördern;
- die komplexe, exemplarisch bedeutsame Problemstellungen beinhalten, die für den jeweiligen Beruf sowie für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung gegenwarts- und zukunftsbedeutsam sind;
- in denen Erwartungen, Gefühle, Motive etc. verschiedener Beteiligter deutlich werden;
- die in beruflichen, gesellschaftlichen und persönlichen Kontexten zu finden sind;
- die individuelle, institutionelle, berufliche und gesellschaftliche Dimensionen umfassen sowie anhand derer eben diese Dimensionen kritisch reflektiert werden können;
- die eine Anbahnung konkreter Kompetenzen und Bildungsziele ermöglichen;
- die nicht auf eine Lösung orientiert sind, sondern Raum für differente Deutungen und Handlungsoptionen bieten;
- die beratende, präventive, kurative, palliative und rehabilitative Anteile aufnehmen;
- in denen Verläufe sichtbar bzw. rekonstruier- oder antizipierbar sind;
- mithilfe derer das erlebte berufliche Handeln und eigenes Handeln reflektiert werden können (Walter 2015, S. 12).

Nicht alle Handlungssituationen erfüllen diese Kriterien in gleichem Maße. Die Studierenden diskutieren diese Kriterien zur Auswahl ihrer Situation und wägen die Eignung ab. Die Handlungssituationen[2], die diese Kriterien in gutem Maß erfüllen, werden anschließend einer berufsfelddidaktischen Analyse und Reflexion unterzogen.

4 Die verwendeten berufsfelddidaktischen Modelle

Die Erarbeitung einer Lernsituation erfolgt diskursiv in einer Kleingruppe. Für die berufsfelddidaktische Analyse und Reflexion resp. für die Planung von Lernsituationen können Elemente folgender Modelle verwendet werden:

- Pflege- und gesundheitsdidaktische Kategorialanalyse (Greb 2003; 2010; 2022)
- Subjektorientierte Pflegedidaktik (Ertl-Schmuck 2000, 2010, 2022)

2 Das Auffinden einer relevanten Handlungssituation kann grundsätzlich über unterschiedliche Wege erfolgen. Bspw. können eigene berufliche Erfahrungen in einem Erzählstil schriftlich festgehalten werden oder die Lernenden werden gebeten, ihre Erfahrungen, die sie besonders nachhaltig beeindruckt haben, als Erlebnisschilderung aufzuschreiben. Darüber hinaus können Handlungssituationen auch aus der Literatur, aus empirischen Forschungsstudien oder aus Betroffenen- bzw. Patientenforen entnommen werden. Ebenso bieten sich Falldarstellungen über Bilder (Hoops 2013) und Filme (Hänel 2015) an. Da hier die Einbettung in ein Forschungsprojekt vorliegt, wird nur auf Interviewmaterial Bezug genommen.

- Situationsbearbeitungsmodell mit einem phänomenologischen Zugang (Walter 2013; 2015; 2022)
- Pflegedidaktische Heuristik (Darmann-Finck 2000; 2010; 2022)

Ziel ist es in diesem Schritt, die beruflichen Handlungssituationen in didaktische Gegenstände zu transformieren und damit *bildungstheoretisch* zu legitimieren. Auch wenn die Modelle im Rahmen der *Pflegedidaktik* entstanden sind, wurden sie bereits auf weitere Ausbildungen im Berufsfeld Gesundheit und Pflege übertragen – z. T. wurden die Kategorien dabei modifiziert.

Die berufsfelddidaktischen Ansätze werden im Folgenden nur knapp umrissen. Für die Erarbeitung einer Lernsituation ist eine intensive Auseinandersetzung damit jedoch unerlässlich.

4.1 Der Strukturgitteransatz

Mithilfe des *Strukturgitters* von Greb (2003; 2010; 2022) werden berufliche Handlungssituationen einem Deutungs- und Kritikprozess unterzogen. Dafür wird ein Kriteriensatz zur Verfügung gestellt, der vor allem dazu dient, immanente und unauflösbare Widersprüche des Pflegerischen zu reflektieren (vgl. Abb. 1). Rational verengte Erkenntnisprozesse werden ebenso kritisiert wie fachwissenschaftliche Inhalte vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Verhältnisse. Die Komplexität des beruflichen Handelns soll neben einer funktional-nutzenbezogenen durch eine hermeneutisch-phänomenbezogene Perspektive erweitert werden. Zentrale Zielstellung ist die hermeneutische Einzelfallkompetenz (Ertl-Schmuck/Hänel/Hommel et al. 2018, S. 5 f.). Für die Erarbeitung einer Lernsituation müssen nicht immer alle Reflexionskatego-

ÄLTERE KRITISCHE THEORIE		Bezugssystem: Tausch und Herrschaft		
Bildung und Gesellschaft (Blankertz, Heydorn): Hermeneutische Fallkompetenz				
Pflege- und Gesundheitswissenschaften / Medizin — zentrale **Medien**	**Perspektive:**	I. Individuum leibgebundene Perspektive	II. Interaktion humanitär-pragmatische Perspektive	III. Institution Gesundheitspolitisch-ökonomische Perspektive
Krankheitserleben Gesundheitsproblem Befund Befinde	Thema	Lebensentwurf und Lebensqualität	Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung	Diagnose und Angebot
	Problem	**Introspektionsfähigkeit**	**Anerkennung**	**Kundensouveränität**
	Reflexion	Leiderfahrung und Leibentfremdung	Mimesis und Projektion	Individualität und Standardisierung
Helfen Beratung Pflege Therapie Assistenz	Thema	Fachkompetenz und Laienkompetenz	Teamarbeit und Konkurrenz	Effizienz und Nachhaltigkeit
	Problem	**Asymmetrie**	**Rollenklarheit**	**Professionalisierung**
	Reflexion	Beziehung und Methode	Selbstbestimmung und Fremdbestimmung	Tradition und Emanzipation
Gesundheitswesen Behörden Strukturen Einrichtungen Finanzierung	Thema	Bedürfnis und Verwaltung	Politisierung und Verwissenschaftlichung	Zuständigkeit und (Selbst)Verantwortung
	Problem	**Intransparenz**	**Management**	**Privatisierung**
	Reflexion	Individuum und Organisation	Humanisierung und Sozialtechnologie	Rentabilität und soziale Gerechtigkeit

Abbildung 1: Das aktuelle Strukturgitter für die Pflege (Greb 2022, S. 138)

rien bzw. Kategorienpaare herangezogen werden. Das Strukturgitter lässt sich auf Berufe im gesamten Berufsfeld Gesundheit und Pflege sowie auf lebensweltliche Situationen adaptieren.

4.2 *Subjektorientierte Pflegedidaktik*

Eine weitere Möglichkeit bietet die Subjektorientierte Pflegedidaktik von Ertl-Schmuck (2000; 2010; 2022). Ausgangspunkt sind ebenso berufliche Handlungssituationen. Zur Bestimmung der Bildungsgehalte und der Bildungsziele werden Reflexionsfragen an die zu bewältigende Situation gestellt, die auf Ertl-Schmucks Arbeit zum Subjekt und auf ihre Analyse der restriktiven Bedingungen in der Pflege resp. im Gesundheitssystem zurückzuführen sind (Ertl-Schmuck/Hänel/Hommel et al. 2018, S. 6 f.). Zunächst wird nach dem Subjekterleben gefragt:

- Welche Rollen- und Kommunikationsmuster sind erkennbar?
- Welchen Einfluss hat das Setting auf das Erleben der an der Handlung beteiligten Menschen?
- Welche identitätsbedrohenden Anteile werden erkennbar (körperliche Einschränkungen, Machtstrukturen etc.)?
- Welche Subjektanteile werden erkennbar? (Fühlen, Wollen, Denken und Handeln) (ebd.)

Danach wird nach den Handlungserfordernissen für das berufliche Handeln gefragt.

- Welche Forschungsstudien tragen zum Verstehen der Situation und zur Entscheidungsfindung bei?
- Welche Theorien/Konzepte und Instrumente sind von Bedeutung? (z. B. Pflegetheorien, Pflegeprozess etc.)
- Welche Wissensdimensionen sind relevant? (bspw. empirisch-systematisches Wissen, leibliches Wissen, Erfahrungswissen etc.)
- Welche praktischen Fertigkeiten müssen erlernt werden?
- Welche organisatorischen und administrativen Erfordernisse sind notwendig?
- Welche interprofessionellen Bezüge sind herzustellen? (ebd.)

Schließlich werden die Bildungsmöglichkeiten identifiziert, bei denen es um die Stärkung der beteiligten Menschen in ihrem Handeln geht. Folgende Aspekte sind hier besonders bedeutsam:

- Erkennen von inneren Konflikten
- Aufdecken von Widersprüchen und Abhängigkeitsverhältnissen
- Förderung der sprachlichen Kompetenz (argumentative Rede), um an praktischen
- Diskursen teilnehmen zu können
- ethische Reflexionsfähigkeit
- Wie kann Mündigkeit sozial erlebbar werden (bspw. über Aushandlungsprozesse im Unterricht)? (ebd.)

Zentral im Lehr-Lern-Prozess sind für Ertl-Schmuck Aushandlungsprozesse: Die Perspektiven der Lehrenden und der Lernenden werden hierbei in Bezug auf die zu bearbeitenden Lerngegenstände verschränkt.

4.3 *Phänomenologisches Bearbeitungsmodell*

In dem pflegedidaktischen Zugang zu authentischen Handlungssituationen von Walter (2013; 2015; 2022) üben Lehrende und Lernende eine phänomenologische Arbeitsweise und Haltung ein, die für die Wahrnehmung und Gestaltung von Lern- resp. Pflege- und Berufssituationen entscheidende Impulse zu geben vermag. Ausgehend von der Überzeugung, dass durch wissenschaftliche Theorien der Blick auf die Tatsachen der Lebenserfahrung verstellt sei, rücken in der phänomenologischen Betrachtung alltägliche Wahrnehmungen in den Blick. Grundlegend nimmt der Ansatz authentische Handlungssituationen zum Ausgangspunkt. Aus ihnen werden Phänomene identifiziert und über weiterführende Fragen werden Lerngegenstände identifiziert, die mit wissenschaftlichem Wissen reflektiert werden (vgl. Abb. 2). Dabei finden vielfältige Aushandlungs- und kritische Reflexionsprozesse über die Phänomene statt. Der phänomenologische Ansatz lässt sich auf Berufe im gesamten Berufsfeld Gesundheit und Pflege sowie auf lebensweltliche Situationen adaptieren.

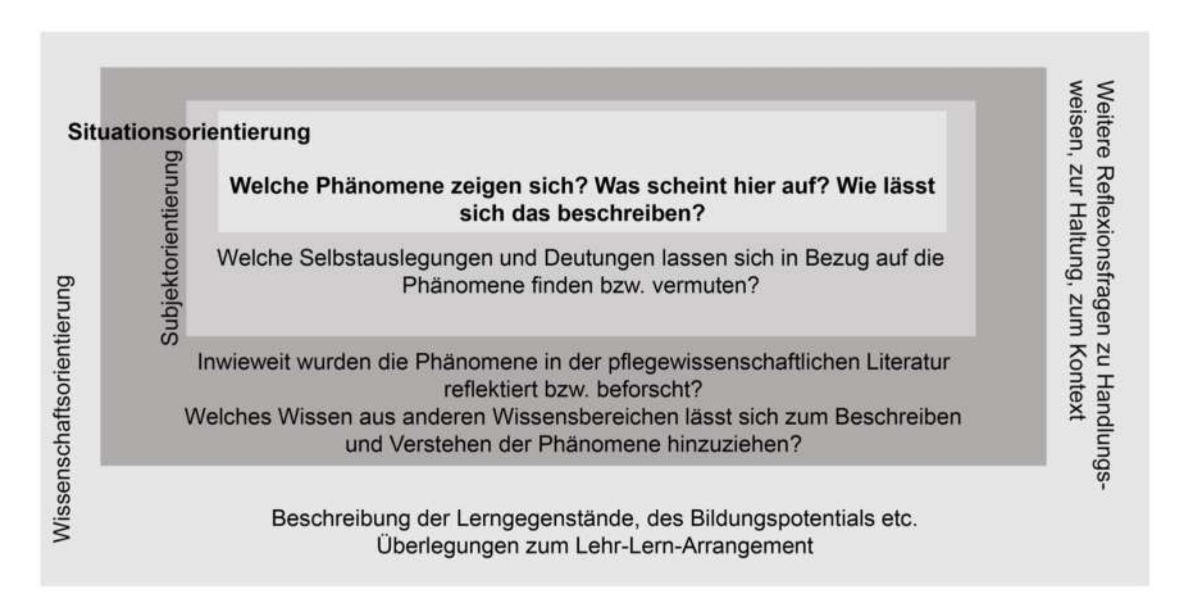


Abbildung 2: Die ersten Schritte im Modell (Walter 2022, S. 316)

4.4 Die pflegedidaktische Heuristik

Die pflegedidaktische Heuristik von Darmann-Finck (2010a; 2010b; 2022) ist ein didaktisches Reflexions- und Planungsinstrument zur Ermittlung bildungshaltiger Lerninseln, die die Perspektivenübernahme an der Pflege resp. an der gesundheitlichen Versorgung Beteiligter ermöglicht. Über die Heuristik wird nach drei Erkenntnisinteressen bzw. Zieldimensionen der Ausbildung gefragt: nach dem technischen (wissenschaftsbasierte Erklärung und instrumentelle Lösung von Problemlagen), dem praktischen

(Urteilsbildung und Verständigung in beruflichen Situationen) und dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse (kritische Reflexion der paradoxen und restriktiven gesellschaftlichen Strukturen des Gesundheitssystems) (vgl. Abb. 3). Der entwickelte Bildungsbegriff ist emanzipatorisch und wird über eine kritische Deutung gesundheitsberuflichen Handelns und paradoxaler sowie restriktiver gesellschaftlicher Strukturen eingelöst. Hauptziel ist, Emanzipationsprozesse anzuregen, eigenständige Wissenskonstruktion zu ermöglichen und die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Lernenden zu fördern. In Anlehnung an Klafki werden Schlüsselprobleme der pflegeberuflichen Praxis identifiziert und vor dem Hintergrund des Modells kritisch analysiert. Die Heuristik kann auch auf andere Berufe im gesamten Berufsfeld Gesundheit und Pflege sowie auf lebensweltliche Situationen übertragen werden.

Pflegehandeln zwischen wechselseitiger Anerkennung des Gegenübers in seiner Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit und Missachtung				
Bildungsdimension	**(Professionell) Pflegende**	**Zu pflegende Menschen/ Bezugspersonen**	**Institution/ Gesundheitssystem**	**Pflegerisches Handeln**
Wissenschafts-basierte Erklärung und instrumentelle Problemlösung	Erklären von Problemen/„Krisen" der Pflegenden und Ableiten von instrumentellen Lösungen	Erklären von (Selbst-) Pflegeaufgaben der zu pflegenden Menschen bzw. Fremdpflegeaufgaben der Bezugspersonen und Ableiten von instrumentellen Lösungen	Erklären und Ableiten von instrumentellen Lösungen für die Aufgaben der Institution und des Gesundheitssystems	Erklären von Pflegebedarfen und Ableiten von instrumentellen Lösungen im Hinblick auf die Unterstützung der zu pflegenden Menschen bei ihren Selbstpflegeaufgaben bzw. der Bezugspersonen bei ihren Fremdpflegeaufgaben
Verstehen und Verständigung	Verstehen der und Verständigung über die eigenen biografischen Interessen, Gefühle, Motive und Werte	Verstehen der und Verständigung über die biografischen Interessen, Gefühle, Motive und Werte der zu pflegenden Menschen und ihrer Bezugspersonen	Verstehen der und Verständigung über die Interessen und Motive der Institution/des Gesundheitswesens	Fallverstehen und Verständigung im Einzelfall auf der Basis wechselseitiger Anerkennung
Kritische Reflexion gesellschaftlicher Widersprüche	Aufdecken von gesellschaftlich beeinflussten inneren Konflikten der Pflegenden	Aufdecken von gesellschaftlich beeinflussten inneren Konflikte der zu pflegenden Menschen (und ihrer Bezugspersonen)	Aufdecken von gesellschaftlichen Widersprüchen in der Institution/im Gesundheitssystem	Aufdecken der widersprüchlichen Strukturgesetzlichkeiten pflegerischen Handelns

Abbildung 3: Pflegedidaktische Heuristik (Darmann-Finck 2022, S. 215)

5 Beispiel zur Transformation: Die Lernsituation „Verwechsle mich bitte nicht"

Die Ausgestaltung der Lernsituationen auf Grundlage der empirisch eruierten Handlungssituationen stellte sich bei den Studierendengruppen je nach ausgewähltem berufsfelddidaktischem Modell different dar. Im Folgenden wird eine exemplarische Lernsituation beschrieben, um ausgewählte Entfaltungsschritte im Entwicklungsprozess nachvollziehbar zu machen. Eine Studierendengruppe[3] nutzte eine aus ihrem Datenmaterial extrahierte Handlungssituation und hat daraus die Lernsituation „Verwechsle mich bitte nicht" entwickelt.

3 Zu dieser Gruppe gehörten Leonora Patzer, Thomas Steckert und Katharina Rakette.

5.1 Die Handlungssituation

Der Kern der Handlungssituation entstammt einem Interview mit einer Pflegefachkraft aus dem Kontext der Langzeitpflege. Um das Material didaktisch zu bearbeiten, wurde der Text lediglich in einen Rahmen gestellt: Die Situation wird aus der Perspektive eines beobachtenden Erzählenden betrachtet. Folgende Handlungssituation bildete die Basis für die weitere berufsfelddidaktische Arbeit:

> Am ersten Arbeitstag lernt Tom (Auszubildender) seine Mentorin – Lisa (32 Jahre) kennen. Lisa freut sich sehr über Toms Unterstützung, da die Station stark unterbesetzt ist. Die ersten Aufgaben, die Tom übernimmt, sind Beschäftigungen der Gäste in Einzel- und Gruppenaktivitäten. Toms anfängliche Befürchtungen darüber, dass ihm die Beschäftigungsarbeit nicht liege, löste sich schnell auf und er hatte am Vormittag viel Spaß bei der Arbeit. Auch die Kommunikation mit den Gästen gelang ihm relativ intuitiv und er war erstaunt über die ganzen Geschichten und Erlebnisse, die ihm die Patient:innen aus ihrer Vergangenheit erzählten. Es ist 14 Uhr und Zeit für Kaffee und Kuchen. Toms Aufgabe besteht darin, den Gast Detlef (64 Jahre) zu unterstützen und ihn zur Toilette zu begleiten. So kann das weitere Personal in der Zeit das Essen zubereiten. Detlef ist sehr kraftlos und hatte bereits den ganzen Tag Probleme beim Transfer vom Rollstuhl auf die Toilette und zurück. Tom half ihm beim Toilettengang und reinigte mit ihm gemeinsam sein künstliches Gebiss, als Vorbereitung für das Essen. Tom spürte, wie sehr sich Detlef über seine Hilfe freute, auch wenn er nur ein schwaches „Danke“ herausbrachte. Als Tom mit Detlef in den Speisesaal zurückkehrt, kommt ihm seine Mentorin Lisa hektisch entgegen und teilt Tom die nächste Aufgabe zu: „Ich habe leider nicht viel Zeit, da ich mich um Bettina kümmern muss. Sie braucht leider etwas mehr Unterstützung beim Essen als die anderen. Deine Aufgabe besteht darin, den anderen Gästen das Essen zu reichen. Ich erkläre dir kurz, was du beachten musst. Die Kollegin hat alle Teller und Getränke vorbereitet und beschriftet. Ich würde mich freuen, wenn du diese austeilen und dann Detlef beim Essen ein wenig unter die Arme greifen könntest. Durch seinen Schlaganfall letztes Jahr kann er nicht richtig sprechen und kauen, weshalb du ihm die Stücke sehr klein machen musst. Aufpassen musst du währenddessen nur bei sehr wenigen Gästen. Barbara (72 Jahre) hat eine chronische Gastritis, sie bekommt daher nur etwas Wassermelone und Kamillentee. Sie diskutiert deshalb gerne, aber wenn man es ihr erklärt, versteht sie es eigentlich ganz gut. Und eine letzte wichtige Sache gibt es bei der Essensausteilung noch zu beachten. Wir haben zwei Patientinnen, die beide Else heißen. Die eine Else heißt Müller mit Nachnamen und hatte eben einen hohen Blutzuckerwert, sie bekommt deshalb nur Obst und keinen Kuchen. Die zweite Else heißt Bauer mit Nachnamen und kann ganz normal den Kuchen essen. Else mit dem hohen Blutzucker trägt den blauen Pullover. Also pass bitte auf, dass du die Teller bei den beiden richtig verteilst. Wenn etwas ist, ich sitze mit Bettina gleich da hinten, werde aber auch ab und zu mal vorbeikommen und schauen, ob alles klappt.“ Tom fällt es etwas schwer, Lisa zu folgen, da es sehr laut im Essenssaal ist und alles ein wenig drunter und drüber läuft. Doch gesagt getan, setzt Tom die Anweisungen um. Nachdem alle platziert sind, beginnt er, die Teller auszuteilen. Er reicht Barbara die Melone und –wie Lisa angekündigt hat – beschwert sie sich lautstark darüber, dass sie keinen Kuchen erhält. Er versucht ihr zu erklären, warum sie nur eine Melone bekommt und teilt nebenher die Teller der übrigen Gäste aus. Nachdem alles ausgeteilt ist, setzt sich Tom zu Detlef und wollte gerade anfangen ihm beim Essen zu helfen, als Lisa plötzlich entsetzt bei Else Müller steht und ihr den Teller entreißt. Tom bemerkte, dass er die Teller von den zwei Elses versehentlich doch vertauscht hatte und Else Müller mit dem hohen Blutzucker den Kuchen bekommen hat. Ihm wird klar, dass er von der Diskussion mit Barbara abgelenkt und unkonzentriert war. Sowohl Lisa, seine Mentorin als auch Else Müller, die ihren Kuchen wieder abgeben musste, waren sichtlich empört über die Situa-

tion. Lisa trägt Tom auf, den Blutzuckerwert von Else zu kontrollieren und falls nötig zu senken und ging wieder zu Bettina. Tom ist traurig darüber, dass er den Fehler gemacht hat. Er ist aber auch sehr enttäuscht darüber, dass Lisa ihn angeschrien hatte, obwohl er neu in der Einrichtung ist und noch vieles lernen muss. „Dabei fing doch alles so gut an", dachte er sich noch, bevor er sich aufmachte, die Probleme anzugehen (Interviewtranskript von Leonora Patzer, Thomas Steckert und Katharina Rakette).

5.2 Berufsfelddidaktische Analyse

Für die berufsfelddidaktische Analyse und Reflexion verwendeten die Studierenden die *Subjektorientierte Pflegedidaktik*. Mithilfe der Reflexionsfragen wurden von den Studierenden erste relevante Bildungsgehalte und Lerngegenstände für die zu entwickelnde Lernsituation bestimmt. Die Gegenstandsbereiche gliederten sie in die drei von Ertl-Schmuck benannten Ebenen: Subjekterleben, Handlungserfordernisse und Bildungsmöglichkeiten. Dabei zeigte sich vor allem im Subjekterleben die Mehrperspektivität, die sich auch in den Handlungserfordernissen widerspiegelt und letztlich auch den Bildungsmöglichkeiten immanent ist.

Subjekterleben

Die Studierenden reflektierten zum Subjekterleben zunächst die Rollen- und Kommunikationsmuster. Sie erkannten, dass Tom als Auszubildender ein „Neuling" in der Pflegeeinrichtung ist und ihm die Bewohner:innen „fremd" sind. Die Mentorin Lisa als seine Weisungsbefugte ist verantwortlich für die Bewohner:innen und ihr Wohlergehen. Die Bewohner:innen werden eher als unselbstständig dargestellt und haben unterschiedliche Bedürfnisse. Die Studierenden stellten insbesondere die eingeschränkte Kommunikation der Bewohner:innen aufgrund geistiger oder physischer Einschränkungen heraus: Detlef kommuniziert aufgrund seines Schlaganfalls eher nonverbal und Barbara reagiert impulsiv. Die Kommunikation mit ihr muss entsprechend einfühlsam gestaltet werden. Die Gespräche zwischen Lisa und Tom finden – so die Studierenden – nicht auf Augenhöhe statt. Den Bewohner:innen werden unter Beachtung ihrer Bedürfnisse klare Vorgaben gemacht. Die gesamte Kommunikation ist dem Setting des Pflegealltags unterworfen. Die Einrichtung gibt Routinen mit einem festen Zeitplan vor und lässt somit keinen Platz für Nachfragen. Bei Tom löst die Einrichtung anfänglich Überforderungsängste und Vorfreude aus. Lisa fühlt sich gestresst – Tom könnte als zusätzliche Belastung oder Entlastung empfunden werden.

Identitätsbedrohend könnten für die Bewohner:innen die körperlichen Einschränkungen, der Verlust der Selbstständigkeit, die fehlende oder erschwerte Teilhabe an der Gesellschaft, das Unterworfen- und Abhängig-Sein von der Pflegeeinrichtung und den Pflegekräften sowie das eingeschränkte Mitbestimmungsrecht sein. Sie identifizierten, das der eigene Wille der Bewohner:innen durch die kognitiven Veränderungen an Präsenz verliert.

Der Auszubildende Tom ist ebenso den Machtstrukturen unterworfen. Sowohl die Vorgaben der Einrichtung als auch die Anforderungen seiner Mentorin Lisa beeinflussen ihn. Seine Berufsidentität befindet sich noch im Aufbau. Lisa besitzt diese

Berufsidentität bereits – sie ist als Mentorin und Pflegekraft aber dennoch den Machtstrukturen der Pflegeeinrichtung unterworfen.

Zu den Subjektanteilen (Fühlen, Wollen, Denken und Handeln) identifizieren die Studierenden bei den Bewohner:innen Hilflosigkeit, Abhängigkeit, Scham, Verlust der Selbstständigkeit und Sorge. Für Tom benennen sie Hilflosigkeit, Überforderung, Angst vor Konsequenzen, Abhängigkeit, Unsicherheit, ein schlechtes Gewissen und das Übergehen einer eigenen Intuition. Lisa möchte für das Wohlergehen der Bewohnerin sorgen, der Verantwortung als Mentorin gerecht werden und die Vorgaben der Einrichtung (reibungslose Abläufe) erfüllen.

Handlungserfordernisse

Zu den Handlungserfordernissen für das berufliche Handeln fragen die Studierenden zunächst nach Forschungsstudien, die zum Verstehen der Situation und zur Entscheidungsfindung beitragen, und benennen Studien zu Demenzerkrankungen, Kommunikationsstrategien und Diabetes. Als relevante Theorien, Konzepte und Instrumente identifizieren sie die Selbstpflegedefizit-Theorie von Orem, Expertenstandards „Ernährungsmanagement zur Sicherung und Förderung der oralen Ernährung in der Pflege" und „Beziehungsgestaltung in der Pflege von Menschen mit Demenz" sowie Assessmentverfahren zur Ernährungssituation.

Als systematisches Fachwissen listen sie folgende Wissensbestände auf:

- Ernährungszustand: Bestimmung, Beratung;
- Ernährungsmanagement/Expertenstandard: Umgebungsgestaltung, geeignete Speisen und Getränke, Schluckstörungen;
- Ernährung bei Diabetes (inklusive Blutzuckermessung und Umgang mit erhöhten Werten);
- Mangel-/Fehlernährung im Alter: Ursachen, Symptome, Diagnostik; Adipositas, Kachexie; Nahrungsunverträglichkeiten;
- Kommunikationsstrategien bei Demenzerkrankung sowie
- Delegation der Pflegefachkraft zum Auszubildenden, Rechte und Pflichten.

Die zu erlernenden praktischen Fertigkeiten sind entsprechend das Ernährungsmanagement, die Mobilisierung und Unterstützung bei einem Toilettengang und der dabei notwendige Transfer, die Blutzuckermessung und die Diabetestherapie sowie die klientenorientierte Kommunikation.

Bildungsmöglichkeiten

Als Bildungsmöglichkeiten benennen die Studierenden innere Konflikte des Auszubildenden.

Er möchte den Anweisungen der Pflegefachkräfte folgen, aber auch die Wünsche und Bedürfnisse der Bewohner:innen erfüllen. Für die Pflegefachkräfte sehen die Studierenden einen Widerspruch zwischen dem Prinzip des Nicht-Schaden-Wollens und dem Prinzip der Autonomie der Bewohner:innen. Im Zusammenhang mit dem Auf-

decken von Widersprüchen und Abhängigkeitsverhältnissen sehen die Studierenden verschiedene Machtasymmetrien:

- zwischen Tom und den Pflegefachkräften: Tom ist abhängig vom Wissen und der Expertise der Fachkräfte, da er von ihnen lernen muss;
- zwischen Tom/den Pflegefachkräften und den Strukturen der Pflegeeinrichtung: Organisatorische, personelle, zeitliche Strukturen der Pflegeeinrichtung haben Einfluss auf Ausübung des Berufes;
- zwischen den Bewohner:innen und Tom: Die Bewohner:innen sind bedingt von Tom abhängig und umgekehrt;
- zwischen den Bewohner:innen und den Pflegefachkräften: Fachkräfte geben Aufträge vs. wollen eine angenehme Atmosphäre herstellen.

Zur ethischen Reflexionsfähigkeit zeigen die Studierenden auf, dass die Ernährung von Bewohner:innen mit Stoffwechselerkrankungen ethische Probleme induziert: Der Verzicht folgt dem Prinzip des Nicht-Schaden-Wollens und widerspricht dem Prinzip der Autonomie.

Ebenso sind die Bewohner:innen durch die einrichtungsbezogene Tagesplanung im eigenständigen Handeln und damit in der Autonomie eingeschränkt.

Mündigkeit kann im Unterricht – so die Studierenden – z. B. erlebbar werden, wenn verschiedene Standpunkte (Bewohnerin, Tom, Lisa) eingenommen und erläutert werden können. Mündigkeit für die Bewohner:innen könnte dadurch befördert werden, dass Angebote zur Essensauswahl geschaffen werden. Ebenso sollte hinterfragt werden, was die gesetzlichen Aufgaben der Pflegefachkraft sind und wie weit ihre Befugnisse gehen.

5.3 Curriculare Einordnung und Lernsequenzen

Die über die Reflexionsfragen identifizierten Lerngegenstände führten zu einer curricularen Zuordnung der Lernsituation zur CE 11 des Rahmenlehrplanes für die Pflegeausbildung „Alte Menschen mit psychischen Gesundheitsproblemen und kognitiven Beeinträchtigungen personenzentriert und lebensweltbezogen unterstützen“ (Fachkommission 2020, S. 194). Die entwickelte Lernsituation enthält insgesamt sechs Lernsequenzen, die sich in ihrer inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung entsprechend der zuvor dargestellten didaktischen Ebenen unterscheiden (vgl. Abb. 4).

Im Rahmen des zweiten Teils des Moduls präsentierten die Studierenden neben einem Überblick über die Lernsituation eine bis in die Mikroebene entwickelte ausgewählte Lernsequenz. Im Fall der dargestellten Lernsituation wurde die Lernsequenz 3 „... denn man ist noch immer ein Teil von dieser Welt“ detailliert geplant, methodisch ausgestaltet und im Anschluss reflektiert.

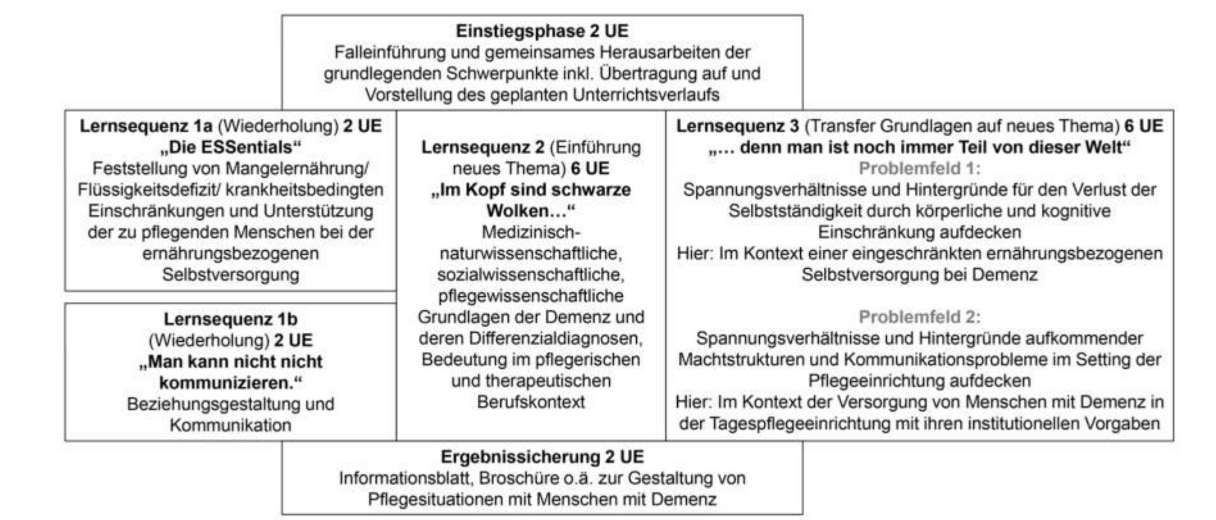


Abbildung 4: Die Lernsituation mit Lernsequenzen der Studierenden

Dazu wurden zunächst fiktive Lernvoraussetzungen einer Lerngruppe beschrieben und im Hinblick auf die Relevanz für den Unterricht analysiert. Anschließend wurden Lernziele formuliert, die sich aus den bisherigen didaktischen Überlegungen herauskristallisierten:

- Die Lernenden interpretieren die Gefühlswelt der Akteur:innen in der Handlungssituation unter Berücksichtigung ihres bereits bekannten Wissens zu Emotionen, verbaler/nonverbaler Kommunikation und den wissenschaftlichen Grundlagen der Demenzerkrankung und leiten ihre Annahmen sachlich begründet ab.
- Die Lernenden entwickeln auf Basis dieser Erkenntnisse ein Gefühl für die Schwierigkeit einer grundlegenden Kommunikation im Kontext komplexer kognitiver Einschränkungen.
- Die Lernenden analysieren die Handlungssituation selbstständig unter dem geforderten Fokus und leiten ihre Annahmen mithilfe eigens festgelegter Kriterien ab.
- Die Lernenden diskutieren in den Expertengruppen die Problemstellung, nehmen Stellung zu eigenen Ansichten und Ideen und gestalten gemeinsam einen sachlogisch strukturierten und problemlösungsorientierten Rollendialog im szenischen Spiel.
- Die Lernenden prüfen mithilfe bekannter Theorien und Modelle verschiedene Kommunikationsstrategien hinsichtlich ihrer Durchführbarkeit und Erfolgsaussicht und begründen damit ihre eigens entwickelte Handlungsalternative.
- Die Lernenden analysieren die verschiedenen Handlungsalternativen hinsichtlich der angewandten Kommunikationsstrategien und Modelle und erweitern das eigene Handlungsrepertoire in der Pflege von Menschen mit komplexen kognitiven Einschränkungen.

Zusätzlich wurden Kompetenzen und Bildungsziele unter Berücksichtigung des Rahmenlehrplans Pflegefachmann/Pflegefachfrau ausgewählt und weiter ausdifferenziert (Fachkommission 2020, S. 194 ff.).

Die geplante 90-minütige Unterrichtseinheit wurde in drei klassische Phasen (Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung) unterteilt. Methodisch beginnt der Unterricht mit einem inneren Monolog, den die Auszubildenden im Kontext der Handlungssituation führen. Darüber soll ein vertieftes Verständnis der Gefühlswelten von Tom, Lisa und Else aufgebaut werden. Die sich anschließende und darauf aufbauende Erarbeitungsphase ist von der Entwicklung verschiedener Rollendialoge geprägt, in der zielgerichtet verschiedene Kommunikationsmuster der Gesprächsführung thematisiert werden. Über ein szenisches Spiel wird die Ergebnissicherung gewährleistet, in der die einzelnen Gruppen ihre ausgearbeiteten Lösungswege vor- und darstellen, um sie anschließend zu reflektieren und gemeinsam im Unterrichtsgespräch auszuwerten.

Die Studierenden sehen die methodische Ausgestaltung als Brücke zwischen inhaltlichen Gegebenheiten und anzubahnenden Kompetenzen. Unter der von den Studierenden selbst fokussierten Maßgabe, eingeschliffene Verhaltensmuster der Lernenden zu irritieren, Blickwinkel zu erweitern und subjektive Theorien aufzudecken und zu bearbeiten (Schwarz-Govaers 2005), stellt die hier beschriebene Lernsituation ein didaktisch fundiert aufbereitetes Lernarrangement dar, welches für die Bildungspraxis nutzbar gemacht werden kann.

6 Reflexion der Vorgehensweise und Weiterführung im Netzwerkarchiv

Die Studierenden konstatierten in ihrer Reflexion, dass diese Vorgehensweise eine grundlegende Verknüpfung von schulisch Gelerntem mit konkreten beruflichen Handlungssituationen bewirkt, da über die Analyse der konkreten Situationen aus der empirischen Forschung dezidierter auf das tatsächlich Erlebte geblickt wird und Lerngegenstände somit fundiert werden. Ebenso werden auf diese Weise „versteckte" – d. h. bisher eher unbeleuchtete – Aufgaben wie bspw. die Gesprächsführung beim Essen und Trinken aufgedeckt und dem Lernen zugänglich gemacht. Verknüpfungen verschiedener Aufgaben und damit die Bedeutung von Transferleistungen für die Lernenden werden darüber hinaus sichtbar. Die Studierenden stellten fest, dass sie erstmalig ein Gefühl von „Vollständigkeit" bei der Entwicklung einer Lernsituation hatten. Über die eigene Interviewführung bis zur Feinplanung des Unterrichts erlebten sie eine fundierte Begründbarkeit. Eine der Studierenden, die nicht über eine pflegeberufliche Ausbildung verfügt, empfand die Arbeitsweise als besondere Horizonterweiterung und als eine Möglichkeit, Einblicke in die Pflegearbeit zu gewinnen.

Aus unserer Sicht stellte die Arbeit mit den berufsfelddidaktischen Modellen insofern eine Herausforderung für die Studierenden dar, dass sie zwar sehr engagiert zu den Fragen bzw. Kategorien diskutierten, es ihnen aber oft Schwierigkeiten bereitete, die Ergebnisse ihrer Analyse nachvollziehbar und pointiert darzustellen. Da sie ihre Deutungsprozesse nicht kleinschrittig dokumentiert hatten, ließen sich die identifizierten Lerngegenstände kritisch hinterfragen (dies ist jedoch nicht Anliegen die-

ses Beitrags). In dem von uns ausgewählten Beispiel zeigt sich dennoch deutlich, dass die berufsfelddidaktischen Fragen (hier aus der Subjektorientierten Pflegedidaktik) den Prozess der Bearbeitung der Studierenden enorm angeregt bzw. gesteuert haben: Sie haben Lerngegenstände identifiziert, die sie ohne die Fokussierung nicht emporgehoben hätten. Offen bleibt die Frage nach der Gewichtung der Lerngegenstände bzw. nach den Kriterien dafür. Lediglich der Rahmenlehrplan bot im explizierten Beispiel eine Orientierung. Bei der Auflistung des systematischen Wissens und der Handlungserfordernisse entsteht zudem der Eindruck, dass hier traditionelle Logiken einbezogen wurden. In welchem Verhältnis die Sach- zur Situationslogik curricular steht, ist für die meisten Berufe im Berufsfeld Gesundheit und Pflege allerdings auch noch ungeklärt.

Weiterführend ist im TUD-Sylber-BBS-Teilprojekt geplant, die beruflichen Handlungssituationen, die von den Studierenden im Rahmen der Didaktikseminare eruiert wurden, in ein Onlinearchiv einzustellen. Das Archiv wird für alle Lehrenden und Praxisanleitenden frei zugänglich sein, um den doppelten Praxisbezug in (ausgewählten) gesundheitsberuflichen Ausbildungen zu stärken.

Literatur

Becker, Matthias/Spöttl, Georg/Windelband, Lars (2019): Berufliche Fachdidaktik/Berufsdidaktik im Spannungsfeld der Berufspädagogik und der gewerblich-technischen Berufe. In: www.bwpat.de/ausgabe37/becker_etal_bwpat37.pdf (Abfrage: 27.08.21).

Darmann-Finck, Ingrid (2010a): Interaktion im Pflegeunterricht. Begründungslinien einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. Franfurt am Main, Peter Lang.

Darmann-Finck, Ingrid (2010b): Eckpunkte einer interaktionistischen Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 1. Aufl. Weinheim, Juventa, S. 13–54.

Darmann-Finck, Ingrid (2022): Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2. Aufl. Basel/Weinheim, Beltz Juventa, S. 202–253.

Ertl-Schmuck-Roswitha (2000): Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive. Frankfurt am Main, Mabuse.

Ertl-Schmuck, Roswitha (2010): Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 1. Aufl. Weinheim, Juventa, S. 55–90.

Ertl-Schmuck, Roswitha (2022): Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2. Aufl. Basel/Weinheim, Beltz Juventa, S. 155–201.

Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas/Hommel, Linda/Dietrich, Christopher (2018): Schulpraktische Übungen in der Beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege. Unveröffentlichtes Arbeitspapier der TU Dresden, Professur Gesundheit und Pflege.

Fachkommission (2020). Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. In: www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf (Abfrage: 01.03.2020).

Fischer, Wolfram (2002): Diagnosis Related Groups (DRGs) und Pflege. Grundlagen, Codierungssysteme, Integrationsmöglichkeiten. Bern, Huber.

Greb, Ulrike (2003): Identitätskritik und Lehrerbildung. Frankfurt am Main, Mabuse.

Greb, Ulrike (2010): Die pflegedidaktische Kategorialanalyse. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/ Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 1. Aufl. Weinheim, Juventa, S. 124–165.

Greb, Ulrike (2022): Dialektisch-reflexive Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/ Hänel, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2. Aufl. Basel/Weinheim, Beltz Juventa, S. 100–154.

Hänel, Jonas (2015): Film-Bildung als Forschungsfeld. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (2015): Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.): Forschungsfelder Pflegedidaktik. Basel/Weinheim, Beltz Juventa, S. 230–248.

Hoops, Wolfgang (2013): Pflege als Performance – zum Darstellungsproblem des Pflegerischen. Bielefeld, transcript.

Pätzold, Günter/Rauner, Felix (2006): Die empirische Fundierung der Curriculumentwicklung – Annäherungen an einen vernachlässigten Forschungszusammenhang. In: Pätzold, Günter/Rauner, Felix (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung (Beifeht der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 19), S. 7–28.

Seltrecht, Astrid (2015). Der „doppelte Fallbezug" – Herausforderung in der Lehramtsausbildung in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege. In: Jenewein, Klaus/ Henning, Herbert (Hrsg.): Kompetenzorientierte Lehrerbildung: Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld, Bertelsmann, S. 209–226.

Schwarz-Govaers, Renate (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln – Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell. Bern u. a., Huber.

Walter, Anja (2013): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/ Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Basel/Weinheim, Beltz Juventa, S. 124–151.

Walter, Anja (2015): Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. In: bwp@Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich, www.bwpat.de/ ausgabe/spezial10/walter (Abfrage: 03.01.2016).

Walter, Anja (2022): Der phänomenologische Zugang zu Pflegesituationen – eine pflegedidaktische Arbeitsweise. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2. Aufl. Basel/Weinheim, Beltz Juventa, S. 293–334.

Walter, Anja/Dütthorn, Nadine (Hrsg.) (2019): Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft. 2019 02 20 FQR-Veröffentlichung.indd (www.dg-pflegewissenschaft.de) (Abfrage:18.08.2021).

Walter, Anja/Dütthorn, Nadin/Arens, Frank (2013): Was bietet die Pflegedidaktik? – Analyseergebnisse pflegedidaktischer Arbeiten im Überblick. Teil 2. In: Padua 8, H. 5, S. 302–310.
Wittneben, Karin (2003): Pflegekonzepte in der Weiterbildung für Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer – Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelernfelddidaktik. Frankfurt am Main, Peter Lang.

Autorin und Autoren



Walter, Anja, Prof.in Dr.in, Professorin für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik an der TU Dresden; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Gesundheitsberufe, Phänomenologische Fallarbeit, Lehrer*innenbildung für die Gesundheitsberufe
anja.walter@tu-dresden.de



Fritzenwanker, Martin, M. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik der TU Dresden; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsfeldanalysen in Gesundheits- und Pflegeberufen, hochschulcurriculare Fundierung der Lehrer*innenbildung für Gesundheitsberufe
martin.fritzenwanker1@tu-dresden.de



Karstädt, Martin, Dipl.-Berufspäd., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik an der TU-Dresden. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Gesundheitsberufe, Berufsfeldpraktika
martin.karstaedt@tu-dresden.de

„Digitales Praxissemester – kann das überhaupt gut gehen?“ Reflexionen von Lehramtsstudierenden vor und während des Praxissemesters in Zeiten der Covid-19-Pandemie

Nina Göddertz

Abstract

Der vorliegende Beitrag wirft eingangs einige Schlaglichter auf Ergebnisse aktueller Erhebungen und Studien rund um ein „Studium unter Bedingungen der Covid-19-Pandemie“ und fokussiert anschließend insbesondere Studierende im Lehramt, die kurz vor oder bereits in einer studienbegleitenden Praxisphase sind. Anknüpfend daran werden tiefere Einblicke in pandemiebezogene Herausforderungen für Lehramtsstudierende mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik vorgestellt, die auf einer Inhaltsanalyse schriftlicher Reflexionen aus dem Vorbereitungsseminar (WiSe2020/21) und aus dem Begleitseminar zum Praxissemester (SoSe2021) basieren. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert und Impulse skizziert, die sowohl für die Lehrer:innenbildung und für die Ausgestaltung von Lehramtsstudiengängen hilfreich sein als auch spezifische Anknüpfungspunkte für didaktische Weiterentwicklungen bieten können.

Schlagworte: Lehrer:innenbildung, Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik, Praxissemester, Covid-19-Pandemie

Abstract

The article highlights some results of current surveys and studies relating to “studying under the conditions of the Covid-19 pandemic” and then focuses in particular on students in the teaching profession who are about to be or are already in a practical phase accompanying their studies. Subsequently deeper insights into pandemic-related challenges for students teachers in the field of social pedagogy are presented, which are based on an analysis of students written reflections from the preparatory seminar (winter 2020/21) and from the seminar accompanying the practical semester (summer 2021). Finally the results are discussed and impulses are outlined, which are helpful for (vocational) teacher training and the design of teacher training courses, as well as specific starting points for further didactic developments.

Keywords: Teacher Education, Vocational Education and Training, Social Pedagogy, Covid-19-Pandemic

1 Einleitung

Die Herausforderungen im Zuge gesellschaftlicher Transformation im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie, die (auch) Hochschulen, Lehrende und Studierende mit Wucht getroffen haben, sind vielfältig. Doch insbesondere die Umstellung von analog auf digital, von Präsenz- auf Onlinelehre, von persönlicher Begegnung auf Bildschirm brachte didaktische Konsequenzen mit sich: Lehrende mussten kurzfristig neue Konzepte für Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie für die Betreuung von und Kommunikation mit Studierenden entwerfen und Studierende mussten sich auf diese neuen Konzepte einlassen und sich ggf. noch entsprechend dafür ausstatten (Göddertz/Karber 2021, S. 252). Erhebungen und Studien die bereits im Sommer 2020, also kurz nach Beginn der Covid-19-Pandemie, zur Sicht von Studierenden und Lehrenden auf Studium und Lehre durchgeführt wurden, zeigen ein differenziertes Bild: Studierende heben zwar die zügige Umstellung von Präsenz- auf Onlinelehre überwiegend positiv hervor, verweisen aber gleichzeitig auf Schwierigkeiten bezüglich der Interaktion unter den Studierenden sowie zwischen Lehrenden und Studierenden (Berghoff et al. 2021, S. 2 f.).

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst einige Schlaglichter auf Ergebnisse aktueller Erhebungen und Studien rund um ein „Studium unter Bedingungen der Covid-19-Pandemie“ geworfen, wobei der Fokus auf der Perspektive der Studierenden und nicht der Lehrenden liegt. In einem zweiten Schritt werden Ergebnisse von Studien zu einer besonderen Gruppe von Studierenden vorgestellt: Studierende im Lehramt, kurz vor oder bereits in einer studienbegleitenden Praxisphase. Um diese Daten zu ergänzen und tiefere Einblicke in pandemiebezogene Herausforderungen für Lehramtsstudierende mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik (Berufskolleg) zu gewinnen, werden in einem dritten Schritt Ergebnisse einer Inhaltsanalyse schriftlicher Reflexionen von Studierenden aus dem Vorbereitungsseminar (WiSe2020/21) und aus dem Begleitseminar zum Praxissemester (SoSe2021) präsentiert. Die Ergebnisse werden miteinander in Beziehung gesetzt und diskutiert, um abschließend Impulse zu skizzieren, die sowohl für die Lehrer:innenbildung und für die Ausgestaltung von Lehramtsstudiengängen hilfreich sein als auch spezifische Anknüpfungspunkte für didaktische Weiterentwicklungen bieten können.

2 Lehre und Studium unter den Bedingungen einer Pandemie

Um nun zunächst ein Bild davon zu bekommen, wie Studierende ihr Studium während der Covid-19-Pandemie erlebt haben, sollen folgend Schlaglichter aus ausgewählten aktuellen Erhebungen vorgestellt werden.

Die Covid-19-Pandemie hat nicht nur dazu geführt, dass *Lehrveranstaltungen* von Präsenz auf digital umgestellt wurden. Im Rahmen der Studierendenbefragung[1] im Winter 2020/21 des globalen Hochschulrankings U-Multirank gab ein Fünftel der befragten Studierenden an, dass ein Großteil ihrer Veranstaltungen pandemiebedingt ausgefallen sei, gegenüber rund 62 Prozent, bei denen keinerlei Lehrveranstaltungen ausgefallen seien (Berghoff et al. 2021, S. 11). Ob Lehrveranstaltungen stattgefunden haben oder nicht, Studierende haben im digitalen Sommersemester 2020 nicht wie zuvor studiert: Manche Studierende haben weniger Lehrveranstaltungen besucht, andere mehr, über die Gründe dafür lässt sich vorerst nur spekulieren.

Die pandemiebedingte Umstellung der Lehre erforderte auch eine *Veränderung der Kommunikation* zwischen Studierenden und Lehrenden sowie zwischen den Studierenden selbst. Laut Befragungen im Rahmen des CHE-Hochschulrankings 2021, die sich auf Erfahrungen von Studierenden[2] (und auch Lehrenden) im Winter 2020/21 beziehen, bewerten über 70 Prozent der Studierenden den Kontakt und den fachlichen Austausch mit den Lehrenden während der Pandemie überwiegend positiv. Kritik gab es jedoch hinsichtlich der Zuverlässigkeit und der Häufigkeit eines digitalen Feedbacks durch Lehrende (ebd., S. 23). Der Austausch bzw. die Möglichkeiten zum digitalen Austausch zwischen den Studierenden untereinander bewerteten diese mit 52 Prozent als sehr gut bis gut (ebd., S. 25). Es ist also davon auszugehen, dass zwar der Kontakt und die Kommunikation mit den Lehrenden aus Sicht der Studierenden gut gelungen sind, das soziale Miteinander unter den Studierenden aber deutlich zurückgegangen ist.

Welche *Vorteile* oder *Nachteile* ergaben sich aus Sicht der Studierenden für ein rein digitales Semester? Ein Forscher:innenteam der Universität Hildesheim hat im Rahmen seiner Studie „Stu.diCo" neben der Evaluation digitaler Lehre auch das Wohlbefinden der Studierenden erhoben (Traus et al. 2020, S. 11) und es zeigte sich: Den größten Vorteil im digitalen Sommersemester sahen 62,8 Prozent der befragten Studierenden (N = 2350) in der erhöhten Flexibilität der eigenen Arbeitsgestaltung und da für viele Studierende das Pendeln zur Universität weggefallen ist, beschrieben dies 56 Prozent als den größten Vorteil (ebd., S. 22). Durch die Umstellung der Lehre von Präsenz auf digital waren viele Studierende (und Lehrende) in ihrer digitalen Kompetenz herausgefordert: Dies bedeutete u. a., dass sie neue digitale Methoden kennenlernten, was rund 21 Prozent der Studierenden als Vorteil des digitalen Semesters verbuchten (ebd.). Die Nachteile, die von den Studierenden für das digitale Sommersemester 2020 benannt wurden, scheinen mit Blick auf das Wohlbefinden von Studierenden weitreichender zu sein. Den größten Nachteil sahen 82,3 Prozent der Befragten im fehlenden Kontakt zu anderen (ebd.). Soziale Isolation, wenn auch „nur" vorübergehend, hat – nicht nur für Studierende – weitreichende Folgen, die wir gegenwärtig vermutlich noch nicht abschätzen können. Außerdem sahen nahezu die Hälfte (47,7 Prozent) der befragten Studierenden das eigenständige Lernen als Nachteil des digitalen Semesters (ebd.).

1 Die Zahl der Teilnehmer:innen mit Angaben zum Studium während der Pandemie beläuft sich hier auf 27.582 Studierende (ab dem 3. Fachsemester) an 208 Hochschulen aus 52 Ländern weltweit (Berghoff et al. 2021, S. 1).

2 Die Zahl der Teilnehmer:innen mit Angaben zum Studium während der Pandemie beläuft sich auf 27.372 Studierende (ab dem 3. Fachsemester) an 142 Hochschulen in der Bundesrepublik (ebd.).

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. führte in Zusammenarbeit mit McKinsey & Company Inc. zwei Onlineumfragen im Sommer 2020 durch (N = 11.000 Studierende bzw. 1800 Lehrende) und erfasste u. a. die größten *Herausforderungen* für Studierende während der Coronapandemie (Winde et al. 2020, S. 5): mangelndes Sozialleben (69 Prozent) und Motivations- und Konzentrationsprobleme (59 Prozent).

3 Studienbegleitende Praxisphasen unter den Bedingungen einer Pandemie

Berghoff et al. (2021, S. 18) zeigen auf, dass es in Studienfächern mit Exkursionen (hier Biologie, Geografie, Geowissenschaften) häufiger zum Ausfall praktischer Lehrveranstaltungen gekommen ist. Um diesem Ergebnis genauer nachzuspüren, werden im Folgenden die bis hierhin vorgestellten Daten durch Ergebnisse aus Studien ergänzt, die ihren Fokus auf Studierende im Lehramt legten. Studierende im Lehramt absolvieren – je nach Bundesland – mehrere in den Studienverlauf eingelassene Praxisphasen: Es gibt Eignungs- und Orientierungspraktika, Berufsfeld- und Forschungspraktika sowie Praxissemester.

Gesund zu bleiben in Zeiten einer Pandemie war und ist sicherlich eine vielschichtige Herausforderung. Einerseits geht es dabei ganz konkret darum, sich nicht mit dem Virus zu infizieren sowie entsprechende Vorsichtsmaßnahmen in puncto Hygiene und Kontaktbeschränkungen einzuhalten. Andererseits geht es auch darum, „emotional gesund zu bleiben“ und mit den Herausforderungen wie etwa Kontaktarmut oder sozialer Isolation zurechtzukommen. Schneider, Letzel und Pozas (2021) haben in einer digitalen Fragenbogenerhebung unter Studierenden der Universität Trier im Sommersemester 2020 deren Wahrnehmungen der Situation des digitalen Lernens erhoben, an der 636 Studierende (davon 263 Lehramtsstudierende) teilnahmen, und bescheinigen insbesondere den Lehramtsstudierenden „eine emotional nicht einfach zu bewältigende Situation“ im Onlinestudium (ebd., S. 146).

Zwei Forschungsprojekte an den Pädagogischen Hochschulen in Schwäbisch Gmünd und Karlsruhe fragten im Sommer 2020 nach dem Umgang lehrer:innenbildender Einrichtungen mit den pandemiebedingten Schulschließungen (Immerfall/Traub 2021). Das Forschungsprojekt an der Hochschule Schwäbisch Gmünd blickt auf die erste Phase der Lehrer:innenbildung, insbesondere auf das dreimonatige Schulpraktikum im Bachelorstudium. An der quantitativen Befragung nahmen u. a. 80 Studierende teil, die eine Woche vor den Schulschließungen (17.03.2020) ihre Praxisphase begonnen hatten, also Schüler:innen und Lehrer:innen (wenigstens) kennenlernen konnten. Die Ergebnisse offenbaren eine zu Beginn (nachvollziehbare) starke Verunsicherung der Studierenden. Ähnliche Ergebnisse förderte das Forschungsprojekt an der Hochschule Karlsruhe mithilfe von Leitfadeninterviews mit 62 Personen (Eltern, Kinder, Lehrkräfte, darunter elf Referendar:innen) zutage. Die Referendar:innen gaben an, anfangs überfordert gewesen zu sein, insbesondere weil zunächst unklar war, wie

sich ihr Einsatz während der Schulschließungen gestalten wird. Ferner war längere Zeit unklar, ob das Referendariat überhaupt und wie erfolgreich es abgeschlossen werden kann. Erst allmählich hätten sich eine „tragfähige Arbeitsteilung zwischen Referendar:in, Schule und Ausbildungsseminar" (ebd., S. 71) und auch Kooperationen herausgebildet, die z. T. unabhängig von Zuständigkeiten waren.

Auch an der Universität Lüneburg (Hase/Kuhl 2021a; 2021b) wurden pandemiebedingte Herausforderungen für Lehramtsstudierende in Praxisphasen (N = 92) erhoben, wobei hier der Fokus im Frühjahr/Sommer 2020 auf dem 18-wöchigen Langzeitpraktikum im Masterstudium lag, das im Februar 2020 in Präsenz an der jeweiligen Praktikumsschule begann und ab März 2020 aus der Distanz fortgeführt wurde (Hase/Kuhl 2021b, S. 48). Die Studie liefert Erkenntnisse hinsichtlich der Perspektiven von Lehramtsstudierenden einerseits auf Praxisphasen in Zeiten einer Pandemie (Hase/Kuhl 2021a), andererseits auf gelingende Aspekte, Herausforderungen und Handlungsbedarfe auf Ebene der Praktikumsschulen sowie auf Entwicklungen während des zweiten Schulhalbjahres 2020 (Hase/Kuhl 2021b). Der mangelnde Kontakt, der oben bereits als eine der größten Herausforderungen beschrieben wurde, zeigte sich in dieser Erhebung unter Lehramtsstudierenden ebenfalls: Die Studierenden gaben an, deutlich weniger Kontakt zu den Schüler:innen zu haben, gleichzeitig aber mit ihren Mentor:innen meistens in gutem Austausch zu stehen (Hase/Kuhl 2021a, S. 229). Die reguläre Kerntätigkeit während dieser Praxisphase, das Unterrichten, konnte weniger als ein Zehntel der befragten Studierenden ausüben, was insofern „dramatisch" sei – und hier verweisen Hase und Kuhl auf die Erkenntnisse früherer Studien – dass sich die Erfahrungen des (selbstständigen) Unterrichtens als ein wichtiger Prädikator des Kompetenzzuwachses in schulischen Praxisphasen erwiesen hat (ebd., S. 230). Offen bleibt, ob der Umkehrschluss funktionieren wird und nun negative Effekte auf den Kompetenzzuwachs zu erwarten sind. Teil der Fragebogenerhebung waren außerdem vier offene Items, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden und u. a. Handlungsbedarfe an Schulen aus Sicht der Lehramtsstudierenden aufzeigen. Als veränderungsbedürftig wurden eingeschätzt: *Zugang zu digitalen Ressourcen der Schulen*, *Umgang mit Heterogenität und Individualisierung* im Unterricht, *Austausch und Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern* und *Verbesserung organisatorischer Abläufe* auf institutioneller Ebene (Hase/Kuhl 2021b, S. 55 ff.).

4 Studentische Reflexionen über studienbegleitende Praxisphasen unter Pandemiebedingungen

Auch an der TU Dortmund sind pandemiebedingte Herausforderungen für Lehramtsstudierende in Praxisphasen erhoben worden. Für den vorliegenden Beitrag wurden schriftliche Reflexionen von Masterstudierenden im Lehramtsstudium mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik (Berufskolleg) aus dem Vorbereitungsseminar (WiSe 2020/21) und Begleitseminar zum Praxissemester (SoSe2021) analy-

siert.[3] Als unbenotete Studienleistung für das Vorbereitungsseminar erfolgte eine schriftliche Reflexion. Als Modulprüfung nach dem Begleitseminar erfolgte eine schriftliche Dokumentation und Reflexion des Studien- bzw. Unterrichtsprojekts, die auch eine „Gesamtreflexion des Praxissemesters“ beinhaltete. Diese beiden Reflexionen von zehn Studierenden wurden inhaltsanalytisch (Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung nach Mayring 2010) ausgewertet, alle Namen und Orte wurden anonymisiert[4].

a) Vorbereitung auf das Praxissemester während einer Pandemie

Die inhaltsanalytische Auswertung der studentischen Reflexionen vor Beginn des Praxissemesters ergab drei Oberkategorien, die „aus dem Material“ entstanden sind, d. h., die Studierenden sind nicht explizit danach befragt worden. Das Kategoriensystem mit Subkategorien für das Vorbereitungsseminar sieht (vereinfacht) wie folgt aus:

Kategorie	Subkategorien
I – Gelingensbedingungen digitaler (Vorbereitungs-) Seminare während der Pandemie	(1) Übersichtliche Struktur (2) Partizipation Seminarinhalte (3) Enger Kontakt Dozentin (4) Reger Austausch mit Kommiliton:innen
II – Vorteile des digitalen Studierens	(1) Digitale Kompetenzen (2) Zeitersparnis (3) Flexibilität (4) Neue Kontakte
III – Herausforderungen des digitalen Studierens	(1) Zu Hause studieren (2) Gesundheit (3) Unsicherheit

Abbildung 1: Vereinfachtes Kategoriensystem Vorbereitungsseminar

Im Folgenden werden die Kategorien mit den jeweiligen Subkategorien anhand ausgewählter Reflexionen genauer beleuchtet:

Kategorie I: Gelingensbedingungen digitaler (Vorbereitungs-) Seminare während der Pandemie

Alle Studierenden beschreiben in ihren Reflexionen zum Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester Gelingensbedingungen für dieses Seminar. Die häufigste von den

3 Zu den schulpraktischen Ausbildungselementen des Lehramtsstudiums in NRW zählen: das Eignungs- und Orientierungspraktikum, das Berufsfeldpraktikum und das Praxissemester. Das Praxissemester ist im Master-Studium angesiedelt, umfasst mind. fünf Monate Schulpraxis und soll die berufsfeldbezogenen Grundlagen u.a. für den Vorbereitungsdienst schaffen (siehe §12 Praxiselemente, LABG NRW).

4 Die Studierenden wurden in zufälliger Reihenfolge durchnummeriert (1–10). Der jeweiligen Zahl wurde das Kürzel für das entsprechende Seminar (VS oder BS) angehängt.

Studierenden benannte Bedingung kann als (1) *„übersichtliche Struktur“* zusammengefasst werden:

> „Der übersichtliche Aufbau, orientiert an der Lernfeldorientierung und strukturiert im Moodle, hat es mir leicht gemacht, der Struktur des Seminars zu folgen und damit einhergehend auch die Inhalte zu verstehen“ (1-VS, S. 11).

Außerdem wird vielfältig auf die Relevanz des Wechsels von digitalen Präsenz- und reinen Onlinephasen (Selbstlernphasen) hingewiesen – sogar mit Blick auf zukünftige digitale Lehre:

> „Sofern weiterhin auf Präsenz verzichtet werden muss, sollten auch weitere Seminare derart strukturiert und aufgebaut werden, dass eine abwechslungsreiche Mischung aus digitaler Präsenz, Arbeitsaufträgen bzw. Gruppenarbeiten und verschiedenen Präsentationsformen geboten wird“ (2-VS, S. 7).

Eine weitere Gelingensbedingung, die von den Studierenden benannt wurde, schließt hieran an. Die Studierenden erhielten zu Beginn der Vorlesungszeit die Aufgabe, sich eigene Lernziele für das Seminar zu setzen und aus diesen Lernzielen Themen abzuleiten, die ihre jeweilige Vorbereitung auf das Praxissemester unterstützen können. Nach der Diskussion der „Wunschthemen“ wurde der Seminarplan entworfen. Dieses Vorgehen stellt für nahezu alle Studierenden eine wesentliche Gelingensbedingung des digitalen Vorbereitungsseminares dar: (2) *Partizipation*.

> „Dass wir unsere eigenen Themenwünsche einbringen konnten und Sie den Seminarplan danach ausgerichtet haben, hat mir sehr gut gefallen! Durch diese Partizipation war ich viel motivierter, den Verlauf zu verfolgen und mich einzubringen“ (8-VS, S. 5).

Dies scheint in den Augen der Studierenden einerseits neu und ungewohnt zu sein, andererseits motivationssteigernd und wünschenswert auch für andere Lehrveranstaltungen:

> „An dieser Stelle soll angemerkt sein, dass ich es toll finde, dass dieses Seminar so partizipativ aufgebaut war! ‚Wir dürfen einen Themenschwerpunkt setzen und als Studierende mitbestimmen?!‘ – Leider immer noch nicht in jeder Fachrichtung üblich!“ (7-VS, S. 4).

Aus hochschuldidaktischen Forschungen zu Gelingensbedingungen von Blended-Learning-Seminaren wissen wir, dass neben aktiver Teilhabe auch der Kontakt zur lehrenden Person sowie der Austausch unter den Teilnehmer:innen von großer Bedeutung ist. So verwundert es kaum, wenn sowohl Teilhabe als auch Austausch als Gelingensbedingungen für das digitale Vorbereitungsseminar benannt werden. Der (3) *enge Kontakt zur Dozentin*, der im vorliegenden Fall neben den digitalen Präsenzsitzungen, den Austausch im Forum oder via E-Mail und vor allem ein schriftliches Feedback zu den studentischen Ausarbeitungen beinhaltete, war für die meisten Studierenden äußerst hilfreich:

> „Besonders weitergeholfen hat mir die individuelle Rückmeldung zu unserer Kleingruppenarbeit. Auch wenn diese nicht bewertet wurde, konnte ich mir einige Punkte als Verbesserungsvorschläge mitnehmen“ (8-VS, S. 5).

Außerdem beschreiben die Studierenden den (4) *regen Austausch mit Kommiliton:innen* als wichtige Gelingensbedingung des Vorbereitungsseminars. In den studentischen Reflexionen zeigt sich, dass sich der Austausch untereinander nicht auf die Seminarinhalte beschränkte, sondern sich mit der jeweiligen Kleingruppe auch gleichzeitig ein kleines Netzwerk bildete, das in diesen herausfordernden Zeiten durchaus Unterstützung bot:

> „Zudem haben wir offen darüber gesprochen, dass es absolut vertretbar ist, wenn eine von uns auch Nachrichten nicht sofort beantwortet und kein schlechtes Gewissen haben muss. Dieses offene Gespräch hat mir den Umgang mit dieser Herausforderung sehr vereinfacht und der Druck wurde weniger“ (8-VS, S. 2).

Kategorie II – Vorteile des digitalen Studierens

Die zweite Kategorie, die sich während der Analyse der Reflexionen aus dem Vorbereitungsseminar herauskristallisierte, widmet sich etwas breiter dem digitalen Studieren an sich. Die Studierenden benennen Vorteile des digitalen Studierens und hier insbesondere im Kontext (1) *digitaler Kompetenzen*. Die Studierenden haben im digitalen Semester – zwangsläufig – neue Methoden und Möglichkeiten der digitalen Lehre kennengelernt, was sie auch mit Blick auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrer:in in sozialpädagogischen Bildungsgängen zu schätzen wissen.

> „Trotz der Tatsache, dass ich schon immer viel mit digitalen Medien gearbeitet habe, kann ich rückblickend auf das Semester feststellen, dass ich definitiv einen Zuwachs an digitalen Kompetenzen erlangt habe“ (9-VS, S. 3).

Zwei häufig benannte Vorteile: (2) *Zeitersparnis* sowie (3) *Flexibilität*. Die *Zeitersparnis* ergibt sich für viele Studierende allein durch den „Wegfall der Hin- und Rückfahrten“, was nicht selten genutzt wurde, „um weitere Seminare zu belegen“ (5-VS, S. 4). Unter dem Schlagwort *Flexibilität* im Kontext des digitalen Studierens lassen sich insbesondere das zeit- und ortsunabhängige Arbeiten fassen:

> „Das ist ein weiterer Vorteil der digitalen Lehre, denn eine Offlinepräsentation kann auch außerhalb der Seminarzeit angeschaut werden, sodass das für Studierende, die z. B. aufgrund eines Nebenjobs nicht flexibel sind, eine schöne Alternative ist“ (1-VS, S. 9).

Einen Vorteil haben die Studierenden benannt, der zunächst überraschend klingen mag: (4) *Neue Kontakte*. In den Reflexionen wird vielfältig hervorgehoben, dass während der digitalen Lehre neue Kontakte entstanden sind, was insbesondere mit Blick auf Kontaktbeschränkungen oder gar „Lockdown“ widersprüchlich anmutet, doch:

> „Letztlich habe ich durch die Zoom-Meetings deutlich mehr Studierende durch die Darstellung der Galerieansicht inklusive ihres Namens wahrgenommen. In diesem Kontext

> habe ich durch die zufällige Generierung von Gruppen in den Breakout-Sessions neue Kommiliton*innen kennengelernt“ (5-VS, S. 6).

Nicht selten wird außerdem beschrieben, dass diese neuen Kontakte zu Freundschaften wurden, die auch während des Praxissemesters eine große Unterstützung waren.

Kategorie III – Herausforderungen des digitalen Studierens
Selbstverständlich reflektieren die Studierenden nicht bloß Vorteile der digitalen Lehre, vielmehr werden auch Herausforderungen in den Reflexionen beschrieben. Die größte Herausforderung, die von nahezu allen Studierenden benannt wird, betrifft (1) *Zu Hause studieren*. Viele Studierende haben mit der Technik oder Internetverbindungen zu kämpfen, aber auch die Tatsache, dass sie mit den Videokonferenzen Dozent:innen und Kommiliton:innen in ihren privaten Raum lassen, stellt für viele eine Herausforderung dar:

> „Für mich war die Hemmschwelle größer, eigene Standpunkte und Redebeiträge vom Computer aus der Gruppe mitzuteilen. Ich begründe dies einerseits damit, dass ich phasenweise mit einer schlechten Internetverbindung zu kämpfen und damit Sorge hatte, nicht richtig verstanden zu werden. Andererseits fühlte sich für mich der Kontakt in der Seminargruppe durch die häusliche Umgebung intimer, persönlicher und dadurch im Umkehrschluss auch angreifbarer an“ (5-VS, S. 5).

Hier könnte also ein Grund für eine geringere Teilnahme oder auch für weniger „mutige“ oder „kritische“ Wortbeiträge liegen. Ferner beschreiben viele Studierende, dass sich die Kommunikationswege verändert haben:

> „Durch die ständige Erreichbarkeit für Unigruppen über WhatsApp, Signal etc. hatte ich selbst das Problem, nicht mehr abschalten zu können“ (6-VS, S. 7).

Es scheint so, dass häufiger über das Handy in Form von Text- oder Sprachnachrichten „gearbeitet“ wurde und eine besondere Herausforderung darin besteht, (mit sich oder auch der Gruppe) feste Zeiten dafür zu vereinbaren.

> „Man kann langsam, aber sicher keine Grenzen mehr ziehen. Ab wann beginnt die ‚Freizeit‘, ab wann mache ich etwas für die Uni und ab wann etwas für die Arbeit? Die Übergänge sind fließend“ (7-VS, S. 3).

Offenbar besteht eine große Herausforderung darin, wann die Zeit wozu genutzt werden soll, darf, kann und vor allem, wann die Freizeit beginnt. Ein wichtiges gesunderhaltendes Moment wie Freizeit scheint also erstmal keinen eindeutigen Platz zu haben im Erleben des digitalen Studierens.

Dies führt zu einer weiteren Herausforderung: (2) *Gesundheit*. In den meisten Reflexionen der Studierenden lassen sich Klagen über Konzentrations- und Motivationsschwierigkeiten nachlesen, aber auch die Folgen von (zu) langer Bildschirmarbeit oder eines erhöhten Stresslevels benennen die Studierenden deutlich. Die gesundheitlichen Folgen sind nicht selten dramatisch: So schreibt eine Person in ihrer

Reflexion, dass sie sich kurz vor Weihnachten mit Herzrhythmusstörungen ärztlich behandeln lassen musste:

> „Allerdings konnte die Kardiologie nicht genau feststellen, wodurch diese Störungen ausgelöst wurden, und so blieb als einzige Möglichkeit die Tatsache, dass ich mir zu viel Stress um die Erledigungen für das Studium gemacht habe“ (6-VS, S. 7).

Eine andere Person resümiert ihr „unübliches“ Studieren in Zeiten der Pandemie wie folgt:

> „Aber in diesem verrückten Jahr habe ich mir nach und nach eine Art Kapsel gebaut, aus der man nur schwer wieder rauskommt“ (7-VS, S. 3).

Die letzte Herausforderung, die von den Studierenden mehrheitlich benannt wurde, lässt sich unter dem Stichwort (3) *Unsicherheiten* fassen. Die Studierenden beschreiben, dass sie unsicher sind, was ihren eigenen Lernerfolg im digitalen Semester angeht, dass sie keinen „Flurfunk“ haben, um zu wissen, was sie bei dieser oder jener Dozent:in erwartet oder dass unklar ist, ob sie überhaupt noch mal in Präsenz an die Universität zurückkehren werden. Eine große Sorge betrifft das kommende Praxissemester:

> „Die letzte Sorge, die bei mir derzeit besteht, ist die der digitalen Umsetzung des Praxissemesters. All die Jahre meines Studiums habe ich mich darauf gefreut, im Praxissemester tatsächlich Praxiserfahrungen zu sammeln. [...] Ich weiß nicht, ob ich überhaupt viel aus dem Praxissemester mitnehme, obwohl es die ganze Zeit genau das war, was ich mir so sehr davon erhofft habe“ (9-VS, S. 8).

Für viele Studierende ist das Praxissemester die erste „echte“ Lehrerfahrung, sodass sich Unsicherheiten aus der pandemischen Situation ergeben. Wie sich gleich zeigen lässt, beschreiben die Studierenden sowohl im Vorbereitungs- als auch im Begleitseminar Unsicherheiten, Sorgen und Ängste.

b) Praxissemester während einer Pandemie

Die inhaltsanalytische Auswertung der schriftlichen Gesamtreflexion des Praxissemesters (2–4 Seiten) der Begleitseminarstudierenden förderte folgendes (hier vereinfachtes) Kategoriensystem zutage:

Kategorie	Subkategorien
I – Herausforderungen	(1) Unsicherheit zu Beginn (2) Wechsel von Präsenz- und Onlineunterricht (3) Beziehungsarbeit Schüler:innen
II – Relevanz Praxissemester	(1) Motivation/Zukunft (2) Berufswahl (3) Lehrer:innenpersönlichkeit (4) Professionalisierungsbedarfe

Abbildung 2: Vereinfachtes Kategoriensystem Begleitseminar

Kategorie I: Herausforderungen während des Praxissemesters in Zeiten einer Pandemie
Nahezu alle Studierenden beginnen die Gesamtreflexion ihres Praxissemesters mit der Beschreibung von *Unsicherheiten, Zweifeln und Sorgen*, die sie zu Beginn hatten. Und es sei direkt vorausgeschickt: Wenige Zeilen später beschreiben sie alle, dass sich dies schnell legte und von Neugier und Tatendrang abgelöst wurde, weil sie an der jeweiligen Schule gut aufgenommen wurden. Die „pandemische Situation" brachte für die meisten Studierenden eine große Verunsicherung mit sich, sie sorgten sich darum, dass sich ihre „Lehrerinnenpersönlichkeit nicht entwickeln könnte" oder dass „die Qualität meiner praktischen Ausbildung darunter leiden würde" (1-BS, S. 24). Häufig wird die Pandemie dafür verantwortlich gemacht:

> „Zu Beginn des Praxissemesters erlebte ich die pandemische Situation zugegebenermaßen als frustrierend, beängstigend und durchweg kontraproduktiv, da diese den lang ersehnten Wunsch, mich in der berufsschulischen Praxis ausprobieren und mit Lehrenden und Lernenden, den Kooperationsstellen und Praktikumseinrichtungen in Kontakt treten zu können, deutlich erschwerte. Dementsprechend hatte ich anfängliche Zweifel und steckte in einer Gefühlsachterbahn bei dem Gedanken daran, sechs Monate lang einen digitalen Unterricht vor dem Bildschirm zu gestalten" (5-BS, S. 20).

Eine weitere besondere Herausforderung, die von den Studierenden nach dem Praxissemester rückblickend benannt wird, ist der *Wechsel von Präsenz- und Distanzunterricht* und damit zusammenhängend auch die Unterrichtsvorbereitung. Letzteres ist sicher bereits für Praxissemesterstudierende unter nicht-pandemischen Bedingungen eine Herausforderung. Wenn wir uns jedoch vor Augen führen, dass diese Studierenden in einer Zeit im Praxissemester waren, in welcher der Unterricht sowohl in Präsenz als auch digital durchgeführt wurde, dann ist schnell nachvollziehbar, warum Unterrichtsvorbereitungen unter pandemischen Bedingungen eine besondere Herausforderung darstellen.

> „Die Klassen wurden in zwei Gruppen eingeteilt und wurden im Wechselunterricht betreut. Dies bedeutete einen enorm großen Aufwand, da die Klasse im Lernort Schule unterrichtet wurde, aber auch die Lerngruppe zu Hause mit Materialien und Aufgaben versorgt werden musste" (2-BS, S. 18).

Eine letzte von den Studierenden mehrheitlich benannte Herausforderung ist die *Beziehungsarbeit mit den Schüler:innen*. Die Studierenden beschreiben das Kennenlernen und den Aufbau einer Beziehung zu den Schüler:innen als eindeutig erschwert, und zwar sowohl in digitalen Lehr-Lern-Arrangements als auch in Präsenz. Zum einen beklagen die Studierenden, im digitalen Unterricht allein zu „schwarzen Kacheln" (2-BS, S. 18) zu sprechen und zum anderen „beklagen" sie die geltenden Hygienevorschriften für den Präsenzunterricht:

> „Dadurch bedingt, dass nur die Hälfte eines Gesichtes unter einer Mund-Nasen-Bedeckung erkennbar ist, sind Mimik und Gefühlsausdrücke während der Kommunikation nicht mehr ersichtlich. Dies erschwert das Kennenlernen und die zwischenmenschliche

> Ebene ungemein, sollte jedoch kein Hindernis für einen wertschätzenden und empathischen Kontakt sein“ (2-BS, S. 18 f.).

Dabei sei erwähnt, dass es den Studierenden in ihrer Reflexion nicht um die Kritik an den geltenden Hygienemaßnahmen ging (im Gegenteil). Vielmehr haben sie allesamt schnell erkannt, an welchen Stellen sowohl der digitale als auch der Präsenzunterricht in Zeiten einer Pandemie andere (neue) Wege des Beziehungsaufbaus erfordert.

Kategorie II: Relevanz und Bedeutung des Praxissemesters in Zeiten einer Pandemie

In der Gesamtreflexion des Praxissemesters lassen die Studierenden ihre Zeit an der Schule noch einmal Revue passieren und äußern sich dabei zur subjektiven Relevanz und Bedeutung des Praxissemesters. Dabei betonen alle Studierenden, dass das Praxissemester ihre *Vorfreude* auf die schulische Praxis nach dem Studium geweckt oder verstärkt habe. Sie möchten „am liebsten direkt an der Schule weiterarbeiten“ (8-BS, S. 151), „am liebsten sofort ins Referendariat starten“ (9-BS, S. 21) und blicken der „nächsten Praxiszeit der Lehramtsausbildung mit Vorfreude entgegen“ (6-BS, S. 16). Außerdem betonen alle Studierenden, dass sie im Praxissemester eindeutig bestärkt wurden in ihrer *Berufswahl*:

> „Ich kann nach diesem Semester umso deutlicher sagen, dass der Beruf genau das ist, was ich machen möchte und worin ich aufblühe“ (7-BS, S. 15);

> „Denn ich habe gerade jetzt, nach Abschluss des Praxissemesters, endlich das Gefühl, beruflich angekommen zu sein“ (5-BS, S. 22);

> „Das erste Mal seit langer Studienzeit hatte ich das Gefühl, endlich dort zu sein, wo ich immer hinwollte – bei meinen Schüler*innen, mitten im Klassengeschehen“ (6-BS, S. 13).

Dass sie nun „endlich da sind, wo sie hinwollten“, zeigt sich in ihren Reflexionen auch in einer intensiven Auseinandersetzung mit ihrer eigenen *Lehrer:innenpersönlichkeit*: „Wie möchte ich als Lehrkraft überhaupt sein?“ (7-BS, S. 15). Die Überlegungen und Vorhaben reichen von „Beraterin, Impulsgeberin und Wegbegleiterin“ (5-BS, S. 21) und „Lernbegleiter“ (10-BS, S. 19) über „wertschätzend, empathisch und authentisch“ (6-BS, S. 15) und „individuell auf Bedürfnisse eingehen“ (3-BS, S. 48) bis hin zu der Feststellung, „dass ich nicht allwissend bin“ und ein „transparenter Umgang“, und zwar „auf Augenhöhe“, wichtig ist (9-BS, S. 21).

Während des Praxissemesters hat sich aber für einige Studierende auch gezeigt, dass es durchaus noch *Professionalisierungsbedarfe* gibt. So weisen sie darauf hin, dass es mit Blick auf die „weitere zukünftige Praxis noch weitere Entwicklungsmöglichkeiten“ (6-BS, S. 16) gibt oder dass es „lange gedauert [hat], bis ich für mich akzeptiert habe, dass ich noch viel lernen muss“ (7-BS, S. 15).

5 Diskussion der Ergebnisse

Vorweg sei angemerkt: Das pandemische Geschehen lässt sich – vorsichtig formuliert – als „dynamisch“ beschreiben und die damit zusammenhängenden Vorgaben und Erlasse haben sich sehr zügig und grundlegend verändert. Insofern ist davon auszugehen, dass in den Reflexionen anderer Kohorten eines anderen Semesters ggf. andere Schwerpunkte benannt worden wären. Dennoch lässt sich zeigen, dass die Analyse der (insgesamt 20) Reflexionen von zehn Studierenden einerseits zu den eingangs zitierten Studienergebnissen „passt“ und andererseits auch „neue“ Erkenntnisse bereithält.

Was die Lehramtsstudierenden in ihren Reflexionen zum Vorbereitungsseminar als *Gelingensbedingung digitaler (Vorbereitungs-)Seminare* in Zeiten einer Pandemie beschrieben haben – *enger Kontakt zur Dozentin* und *reger Austausch mit den Kommiliton:innen* –, wurde von den Studierenden im CHE-Ranking (Berghoff et al. 2021) ebenfalls als positiv oder sehr gut bewertet: die Kommunikation und der Austausch mit den Lehrenden sowie der Studierenden untereinander. Es ist also einerseits davon auszugehen, dass der Kontakt zur Dozentin/zum Dozenten und zu den Kommiliton:innen rückblickend gut geklappt zu haben und gleichsam auch eine Bedingung zu sein scheint, damit Studieren auf Distanz gelingen kann.

Die in den Reflexionen außerdem benannten Gelingensbedingungen *übersichtliche Struktur* und *Partizipation Seminarinhalte* spiegeln sich in den eingangs zitierten Erhebungen zwar nicht wider, dennoch darf vermutet werden, dass beide auch für andere Studierende durchaus hilfreich sein mögen.

Wenn wir uns die Schnittmengen der von den Studierenden benannten Vorteile ansehen, dann lässt sich schnell erkennen, dass der Erwerb von digitalen Kompetenzen bereits in der Studie Stu.diCo (Traus et al. 2020) als Vorteil benannt wird. Als vorteilhaft können auch die Zeitersparnis und die Flexibilität in der Arbeitsgestaltung gelten. Das lässt die Vermutung zu, dass sich diese drei wesentlichen Vorteile für Studierende in Zeiten digitalgestützter Lehre ergeben können. Was sich in den quantitativen Erhebungen nicht finden lässt, ist die Einsicht, neue Kontakte knüpfen zu können. In den Reflexionen der Studierenden im Vorbereitungsseminar sind die positiven Entwicklungen der Kontaktaufnahme eindeutig hervorgehoben worden. Dies lässt zumindest hoffen, dass die fehlenden Kontakte, die 82,3 Prozent der im Rahmen der Stu.diCo befragten Studierenden als größten Nachteil angaben, nicht für alle Studierenden zutreffend sind.

Die Herausforderungen, *zu Hause studieren* zu müssen, Sorgen um die eigene *Gesundheit* (in Bezug auf das Virus und in Bezug auf psychische und emotionale Gesundheit) sowie *Unsicherheiten* in Zeiten eines digitalen Studiums werden auch als Nachteile oder Herausforderungen in den Erhebungen der Universität Hildesheim (Traus et al. 2020), des Stifterverbandes (Winde et al. 2020) und der Universität Trier (Schneider/Letzel/Pozas 2021) benannt. Die Ergebnisse legen also nahe, dass sich die Herausforderungen für Studierende im Zuge der Covid-19-Pandemie einerseits auf

ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden, andererseits auf ihre „Studierfähigkeit“ im Allgemeinen ausgewirkt haben (und noch auswirken).

Interessant ist, dass sich die Subkategorie *Unsicherheiten* aus den Reflexionen sowohl im Rahmen des Vorbereitungs- als auch im Rahmen des Begleitseminars herausarbeiten lässt. Das bedeutet, dass die Studierenden sowohl zu Beginn des Vorbereitungsseminars, und damit der digitalen Lehre, als auch zu Beginn des Praxissemesters Unsicherheiten, Sorgen und Ängste spürten (siehe auch Immerfall/Traub 2021). Beide Male legten sich diese Unsicherheiten relativ schnell nach Beginn des Seminars, dennoch stellt sich die Frage: Wie können Studierende in neuen und unbekannten Situationen Sicherheit gewinnen und wie können sie dabei sinnvoll begleitet und unterstützt werden?

Weitere Herausforderungen, wie der *Wechsel von Präsenz- und Onlineunterricht* und die *Beziehungsarbeit mit den Schüler:innen*, die von den Studierenden des Begleitseminars beschrieben wurden, lassen sich in den eingangs zitierten Erhebungen so nicht finden. Das mag vor allem daran liegen, dass diese Herausforderungen einen spezifischen Kontext benötigen (schulische Praxisphase mit eigenständiger Unterrichtsgestaltung). Die Herausforderungen erscheinen vor dem Hintergrund dennoch nachvollziehbar und plausibel.

Bereits aus den (insgesamt 20) Reflexionen der zehn Studierenden, lässt sich zeigen, dass studienbegleitende Praxisphasen auch in Zeiten einer Pandemie „gelingen“ können. Die Studierenden beschreiben in ihren Gesamtreflexionen nach dem Praxissemester die *subjektive Relevanz und Bedeutung* dieser Zeit. Auf Basis der hier dargestellten Ergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass insbesondere eines der Ziele des Praxissemesters reflektiert wird: „ein eigenes Selbstkonzept zu entwickeln“ (§ 8 Lehramtszugangsverordnung NRW 2016). Insbesondere die Auseinandersetzung der Studierenden mit der eigenen *Lehrer:innenpersönlichkeit*, den Motiven der *Berufswahl* und dem Erkennen weiterer *Professionalisierungsbedarfe* lässt vermuten, dass auch ein Praxissemester, das sowohl digital als auch in Präsenz stattgefunden hat, seine Wirkung (trotzdem) entfalten konnte und die Studierenden ihre Ziele (trotzdem) erreichen ließ.

6 Ausblicke und Impulse

Abschließend sollen einige Impulse skizziert werden, die sowohl für die Lehrer:innenbildung und die Ausgestaltung von Lehramtsstudiengängen als auch für didaktische Weiterentwicklung fruchtbar sein mögen. Diese Impulse sind als erste Ideen zu verstehen, denn: Die Erkenntnisse, die sich aus den letzten zwei Jahren gesellschaftlicher Transformationen für Beschäftigungsverhältnisse, Bildungsinstitutionen und didaktische Weiterentwicklungen ergeben, sind weder abgeschlossen noch vollumfänglich absehbar.

Wenn wir jedoch „erfolgreiches“ Studieren unter den Bedingungen einer Pandemie möglich machen wollen, wird klar: Das ist nicht allein Aufgabe der Studieren-

den. Vielmehr bedeutet es ebenfalls, die Infrastruktur der Hochschulen mit Blick auf „digitales Studieren" weiter auszubauen und den Studierenden einen verbesserten Zugang zu ermöglichen (Berghoff et al. 2021, S. 30). Ferner gilt es insbesondere, die Ermöglichung der Seminare mit Praxisanteilen zu gewährleisten und für diese entsprechende (und sichere) Lösungen zu finden (ebd.). Dabei sind obige Erkenntnisse hilfreich: *Kommunikation* mit der lehrenden Person, aber auch mit den Kommiliton:innen ermöglichen und anregen, den Studierenden eine übersichtliche *Struktur* anbieten und sie an dem Aufbau der Lehrveranstaltungen *teilhaben* lassen, werden als wesentliche Gelingensbedingungen digitalen Studierens beschrieben. Einerseits legt das den Fokus auf die Beziehungsarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Lernenden untereinander und unterstreicht andererseits die Bedeutsamkeit von partizipativen Lehr-Lern-Arrangements. Dies könnte auch dem von den Studierenden benannten Nachteil des vermehrt „eigenständigen Lernens" (Traus et al. 2020) entgegenwirken und aus hochschuldidaktischer Perspektive als Impuls an die Lehrenden gelesen werden, Studierende insgesamt früher an eigenständiges Lernen heranzuführen und ihnen entsprechende Techniken mit auf den Weg zu geben. Und wenn die Option der neu entstandenen Kontakte im digitalen Semester positiv bewertet werden kann, kann dies ebenfalls als Einladung an die Lehrenden verstanden werden, die Zusammenstellung von Gruppen hier und da auch mal dem (methodisch angeleiteten) Zufall zu überlassen.

Vielleicht hilft das gleichsam, Studierende aus ihrer „Komfortzone" zu locken und Strategien zu entwickeln, mit *Unsicherheiten* umzugehen und ihnen zu begegnen. Wie sich in den beschriebenen Ergebnissen deutlich zeigt, sind Praxisphasen für die Studierenden häufig von Unsicherheiten, Sorgen oder gar Ängsten geprägt. Auch wenn es keine dezidierte „Vorbereitung" auf ungewisse und unbekannte Situationen, wie sie mit (plötzlich eintretenden) gesellschaftlichen Transformationen einhergehen können, geben kann, so sei für die Lehrer:innenbildung dennoch expliziter darauf zu achten, das Vermögen der Studierenden zu fördern, mit Unsicherheiten, Sorgen oder gar Ängsten umzugehen.

Die hier skizzierten Themen sollten für gegenwärtige Forschungsbemühungen im Kontext einer Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrer:innen verstärkt in den Fokus rücken. Auf Grundlage des Prinzips der „doppelten Vermittlungspraxis" (KMK 2011, S. 6 f.) bzw. des doppelten Theorie-Praxis-Bezugs (Karsten 2003; Göddertz/Karber 2019) gilt es, diese Perspektiven auch für sozialpädagogische Qualifizierungen weiterzudenken sowie empirisch auszuloten. Die zukünftigen Lehrer:innen (in diesem Fall der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik) werden später gleichsam gefordert sein, Schüler:innen auf z. T. ebenso „unsicheren" Wegen zu begleiten, denn eins ist sicher: Gesellschaftliche Transformationen werden uns immer wieder „überraschen" und weiterhin begleiten.

Literatur

Berghoff, Sonja/Horstmann, Nina/Hüsch, Marc/Müller, Kathrin (2021): Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie – Die Sicht von Studierenden und Lehrenden. Gütersloh, CHE Impulse Nr. 3.

Göddertz, Nina/Karber, Anke (2019): Berufliche Bildung – Eine Spurensuche didaktischer Prinzipien. In: Soziale Passagen 11, H. 1, S. 65–80.

Göddertz, Nina/Karber, Anke (2021): Digitale Lehr-Lern-Räume in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik – Lebensweltorientierung als notwendige Reflexionsfolie. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Bielefeld, wbv Media, S. 245–257.

Hase, Alina/Kuhl, Poldi (2021a): Das Langzeitpraktikum in Corona-Zeiten: Einschätzungen von Lehramtsstudierenden. In: Themenheft Digitale Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand 14, H. 1, S. 210–234.

Hase, Alina/Kuhl, Poldi (2021b): Schule unter Corona-Bedingungen: Gelungenes, Herausforderungen, Handlungsbedarfe und Entwicklungen aus Sicht von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. In: k:ON Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 4, H. 2, S. 48–67.

Immerfall, Stefan/Traub, Silke (2021): Schulpraxis ohne Präsenz. Wie Studierende und Referendar*innen die Praxisphase erleben. In: Journal für LehrerInnenbildung 21, H. 2, S. 66–75.

Karsten, Maria-Eleonora (2003): Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)berufe. In: Anne Schlüter et al. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung: Festschrift für Werner Habel. Bielefeld, Janus-Presse, S. 350–374.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien [online]. Berlin, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. In: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (Abfrage: 30.04.2022).

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Beltz.

Ministerum des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV). In: http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?t=165778715010336957&xid=7574500,1 (Abfrage: 14.07.2022).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. In: https://www.zfsl.nrw.de/KRE/Download/Rahmenkonzeption_Praxissemester_2010.pdf (Abfrage: 14.07.2022).

Schneider, Christoph/Letzel, Verena/Pozas, Marcela (2021): Die emotionale Befindlichkeit Lehramtsstudierender im pandemiebedingten Onlinestudium und die Rolle technikbezogener Einstellung und Motivation. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 14, H. 1, S. 5–26.
Traus, Anna/Höffken, Katharina/Thomas, Severine/Mangold, Katharina/Schröer, Wolfgang (2020): Stu.diCo – Studieren digital in Zeiten von Corona. Hildesheim, Universitätsverlag Hildesheim.
Winde, Mathias/Werner, Said D./Gumbmann, Barbara/Hieronimus, Solveigh (2020): Hochschulen, Corona und jetzt? Wie Hochschulen vom Krisenmodus zu neuen Lehrstrategien für die digitale Welt gelangen. Essen, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Autorin



Göddertz, Nina, Jun.-Prof.in. Dr.in phil., Juniorprofessur für Didaktik der Sozialpädagogik, Universität Paderborn.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Sozialpädagogik, Sozialpädagogische Berufsbildung, Lehrer*innenbildung Sozialpädagogik, Gender und Soziale Ungleichheit, Kindheits- und Jugendforschung
nina.goeddertz@upb.de

Systemrelevant ausbilden. Berufliches Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik und die berufliche Bildung: Der Fachkräftemangel als gesellschaftliche Aufgabe

Stephanie Spanu

Abstract

Nicht erst seit der Coronapandemie wird der anhaltende Fachkräftemangel in der Fachöffentlichkeit, der beruflichen Praxis, der Politik und prominenter noch in der Kinder- und Jugendhilfe und nun endlich auch im Beruflichen Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik als große Herausforderung markiert (Friese 2018; Bock-Famulla 2021; Galuschka 2021, u. v. a. m.). Ursächlich geht es um die dahinterliegende Frage, wie der Fachkräftemangel in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere in der Frühen Kindheit, aufgelöst werden kann und wie somit die Ausbildungskapazitäten für soziale Berufsausbildungen erhöht werden können. Wenn das Berufsschullehramt, wie Kaiser und Kalisch 2019 treffend formulieren, die Königsklasse ist, müsste es hofiert werden (ebd., S. 10). Denn gerade Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für das Berufliche Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik sind die Personen, die pädagogische Fachkräfte sämtlicher Couleur ausbilden (Braches-Chyrek 2021; Friese 2018; Engelbracht 2021; Karber, 2021). Die Zeit scheint also günstig zu sein, die Fanfaren zu polieren. Folglich geht der Artikel der Frage nach, welchen Beitrag das Berufliche Lehramt dazu leisten kann, die Ausbildungskapazitäten für soziale Berufe zu erhöhen.

Schlagworte: Lehramtsausbildung, Berufliche Bildung, Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendhilfe, Fachkräftemangel

Abstract

Not only since the Corona pandemic has the persistent shortage of skilled workers been highlighted as a major challenge in the professional public, professional practice, politics and, even more prominently, in child and youth welfare and now finally also in the vocational teaching profession, specialising in social pedagogy (Friese 2018; Bertelsmann Foundation 2021; WIFF 2021 and many more). The underlying question is how the shortage of skilled workers in child and youth welfare, especially in early childhood, can be resolved and how the training capacities for social vocational training can be increased. If the vocational school teaching profession is, as Kaiser and Kalisch aptly put it in 2019, the king's class, it would have to be courted. After all, teachers with a teaching qualification for the vocational teaching profession, specialis-

ing in social pedagogy, are the very people who train pedagogical specialists of all stripes (Braches-Chyrek 2021; Friese 2018; Engelbracht 2021; Karber, 2021). Therefore, the time seems right to polish the fanfare. Consequently, the article explores the question of what contribution the vocational teaching profession can make to increasing training capacities for social professions.

Keywords: Teacher training, vocational training, social pedagogy, child and youth welfare, shortage of skilled workers

1 Ausgangslage

Es mangelt. An Fachkräften für die Kinder- und Jugendhilfe. Es mangelt auch, nach neusten Berechnungen, vordringlich an Lehrkräften, die befähigt sind, pädagogische Fachkräfte auszubilden. Sowohl die Dauerbeobachtungen der Kinder- und Jugendhilfestatistik, als auch Expertisen von Bertelsmann und jüngst durch die vom Verband Bildung und Erziehung vorgenommene Studie kommen zu einem eindeutigen Urteil: Die stetige Expansion durch Rechtsansprüche in allen Bereichen der Frühen Bildung, wie bspw. der Ausbau der U3-Betreuung, Ausbau und Rechtsanspruch OGS ab 2025, zu erwartende geburtenstarke Jahrgänge und die Verrentung und Pensionierung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften führt auf Dauer zu eklatanten Lücken im Schulwesen und in den pädagogischen Arbeitsfeldern. Woran es weniger mangelt, sind weder mahnende Worte noch zahlreiche Expertisen und wissenschaftliche Untersuchungen, die den Bedarf an qualifizierten Lehrkräften, der Ausweitung der Ausbildungskapazitäten und damit einschlägig sozialpädagogisch qualifiziertem Personal berechnen und einhellig eine Qualifizierungsoffensive für die Ausbildung von entsprechendem Fachpersonal fordern (AGJ 2011 (o. S.); Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019; Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019). Bereits 2012 hat der Aktionsrat Bildung eine „[...] deutliche Erhöhung des Anteils einschlägig berufsqualifizierter Lehrkräfte an Fachschulen [...]“ gefordert und dies als ersten Schritt für eine verbesserte Ausbildungsqualität an Fachschulen markiert (ebd., S. 53). Gerade für den Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung sind differenzierte Daten und fachpolitische Bewertungen verfügbar (Bock-Famulla et al. 2015; 2021; Bertelsmann Stiftung 2020). Umso erstaunlicher ist es, dass eine systematische Verknüpfung der arbeitsmarktrelevanten Daten mit ihren bildungs- und wissenschaftspolitischen Voraussetzungen für eine Qualifizierung von Lehramtsstudierenden nur selten thematisiert wird. Eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme über die Zahl der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schultypen in der Bundesrepublik insgesamt sowie über deren Qualifikationsformate im Speziellen existiert nicht (Spanu et al. 2020). Die „Ausbildung der Ausbildner*innen“ ist zwar theoretisch, konzeptionell und (fach-)didaktisch ansatzweise ausgearbeitet worden (Gruschka 1985; Thiersch 1999; Kubandt/Karsten 2017; Göddertz/Karber 2019), Schlussfolgerungen im Hinblick auf die erforderlichen universitären und hochschulischen Ausbildungskapazitäten wer-

den jedoch nur selten und wenn, dann im Hinblick auf die beruflichen Ausbildungsstätten gezogen.

Doch wer sind diese Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für das Berufliche Lehramt Sozialpädagogik überhaupt?

Kennzeichnend für diese Studiengänge ist, dass Lehramtsstudierende spezialisiert ausgebildet werden, in sozialpädagogischen und sozialpflegerischen Ausbildungsberufen unterrichten zu können (Braches-Chyrek 2021, S. 17). Dies beinhaltet Lehrtätigkeiten in sowohl vollzeitschulischen als auch teilzeitschulischen Bildungsgängen mit jeweils einer starken Verankerung in den sozialpädagogischen Praxisfeldern (Frühe Kindheit, Kinder- und Jugendhilfe, Sozialassistenz, Heilerziehungspflege u. a m.). Als didaktische Maxime gelten die doppelte Vermittlungspraxis, der Theorie-Praxis-Bezug, das (Un-)Planbare in Interaktionszusammenhängen und die daraus resultierende Persönlichkeitsentwicklung (Karsten 2003), die damit die „Königsklasse" im Berufsschulsystem (Kaiser & Kalisch 2019, S. 10) markieren, weil es in der Vermittlung nicht nur um Verfahren geht, wie bspw. in technischen Ausbildungsberufen, sondern die Positionalität, Reflexivität und die Wahrnehmung stark heterogener Gruppen im Zentrum stehen (Karber 2021, S. 171 ff.), die wiederum auf eine weit gefächerte sozialpädagogische (Ausbildungs-)Praxis treffen. Diese Gemengelage macht das Lehramtsstudium und die Tätigkeit als Lehrkraft zu etwas Besonderem. Die Frage der Exklusivität stellt sich nicht zuletzt in dem Moment des Mangels, wenn geschaut wird, wo dieses Lehramt studierbar ist und welche alternativen Qualifikationsmöglichkeiten bestehen. Folglich wird nachfolgend der Frage nachgegangen, welchen Beitrag das Berufliche Lehramt dazu leisten kann, die Ausbildungskapazitäten für soziale Berufe zu erhöhen.

2 Berufliches Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik – ein rares Gut

Bereits 2010 konstatiert Hans Gängler: „Nur wenige Bundesländer haben an ihren Universitäten einen entsprechenden Studiengang; die anderen Bundesländer sind auf nicht einschlägig ausgebildetes Personal angewiesen" (S. 569). Dieser Befund hat sich nur geringfügig verändert (Spanu et al. 2020; Braches-Chyrek 2021; Galuschka 2021). Zudem lässt sich festhalten, dass es nahezu keine empirisch belastbaren Daten, weder zur Qualität noch zur Quantität der Wege zur Berufseinmündung in die berufsbildenden sozialpädagogischen (Berufs-)Fachschulen, gibt und es konnte herausgearbeitet werden, dass es an grundständigen Daten, die ein konsistentes Bild der Ausbildungslandschaft für die (Berufs-)Fachschulen zeichnen, mangelt (Spanu et al. 2020). So können nach eigenen Recherchen derzeit elf Universitäts- und Hochschulstandorte bundesweit für das Berufliche Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik identifiziert werden, die von den Berufs- und Ausbildungsstatistiken von Destatis (2019) jedoch nur lückenhaft erfasst werden (Spanu et al. 2020, S. 10) Zu den Standorten zählen Bamberg, Dortmund, Dresden, Lüneburg, Kassel (eingeschränkt), Osna-

brück*[1], Paderborn, Tübingen, Wuppertal*, Rostock in Kooperation mit Neu-Brandenburg (FH) und Erfurt*. Alle Standorte unterscheiden sich hinsichtlich der Kapazitäten (Aufnahme von 15–80 Studierende pro Studienjahr), inhaltlichen Ausrichtung, grundständiger Quereinstiegs- und Tandemmodelle, mit differenten Zugängen und Abschlüssen (von BA/MA über Staatsexamen) (Braches-Chyrek 2021, S. 18). Inhaltlich orientieren sich alle Studiengänge an Themen der Frühen Kindheit, Theorien der Sozialpädagogik, Empirie der Sozialpädagogik und weitestgehend auch an didaktischen Fragestellungen.

Die Erfassung der Absolvierenden über Destatis ist jedoch ungenau, da es keine Trennschärfe hinsichtlich der Bezeichnung der Studiengänge resp. Studienabschlüsse gibt. So werden Sozialwissenschaften, Sozialpädagogik und z. T. Soziale Arbeit als lehramtsbezogene Studiengänge erfasst, die keine Verortung in der Beruflichen Bildung haben. Dennoch wird deutlich: „[...] dass sich dieses für die Sozialpädagogik bedeutsame Qualifizierungsfeld gegenwärtig durch eine neue Dynamik auszeichnet, indem mehrere Hochschulstandorte ihr Angebot durch die (geplante) Ermöglichung eines Lehramtsstudiums der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik jüngst erweiterten oder erweitern werden (Tessmer/Schäfer 2021, S. 157). Damit wird nicht zuletzt den Rufen aus den berufsschulischen Kontexten und den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern gefolgt, auch gesellschaftspolitisch auf den Mangel zu reagieren (Engelbracht 2021, S. 370).

Eine Ausweitung der Standorte ist jedoch nur realisierbar, wenn die personelle Ausstattung der Hochschulstandorte, die das Berufliche Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik derzeit anbieten – und zukünftig anbieten sollten, ausgeweitet wird. Denn es reicht mitnichten, das Lehramtsstudium an erziehungswissenschaftliche oder sozialpädagogische Studiengänge anzudocken. Ein fachwissenschaftlicher und didaktischer Diskurs, der personell hinterlegt ist, ist dringend notwendig, der auch eine Ausweitung des wissenschaftlichen Mittelbaus und der darin innewohnenden Qualifizierungswege für den sog. „wissenschaftlichen Nachwuchs“ berücksichtigt. Um dies jedoch zu erreichen, braucht es den lange proklamierten Theoriediskurs um eine Didaktik der Sozialpädagogik (Spanu et. al 2020; Engelbracht 2021, S. 366; Spanu 2022 (i. E.); Engelbracht/Karber/Prigge 2021). Um das, was Hans Gängler bereits 1995 konstatiert, zu umgehen und dadurch den wissenschaftlichen *Diskurs zu beflügeln*: „Die auschließliche Selbstreproduktion – also die Qualifikation von Nachwuchswissenschaftlern – bietet keinerlei Wachstumschancen“ (S. 442).

3 Das Dilemma besteht in der Kluft

Im Schuljahr 2017/2018 waren bundesweit 676 Berufsfachschulen sowie 631 Fachschulen in öffentlicher oder privater Trägerschaft allein für das Arbeitsfeld Frühe Bildung ausgewiesen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 128 ff.; Spanu et al.

1 *Diese Studiengänge sind erst nach der eigenen Erhebung akkreditiert worden und können für den Zeitraum 2017/18 statistisch noch nicht erfasst sein.

2020, S. 9). Für das Schuljahr 2019/2020 kommt es zu einem Aufwuchs an Fachschulen/Fachakademien auf 649 bundesweit, sodass in Summe 41.483 Personen allein eine fachschulische Ausbildung begonnen haben (Galuschka 2021, S. 2).

Im Schuljahr 2020/2021 haben zudem bundesweit 29.144 Personen mit der praxisintegrierten Ausbildung zum/zur Erzieher:in begonnen. Mit einem Wachstum von 61 % im Vergleich zum Schuljahr 2007/2008 verzeichnet die Ausbildung zur Sozialassistenz einen Aufwuchs auf 21.378 Personen, die diese Ausbildung im gleichen Schuljahr aufgenommen haben. Da die Ausrichtung der Sozialassistenz in den Bundesländern variiert, da sie, wie bspw. in Niedersachsen, die gleichen Voraussetzungen vorhält wie die Kinderpflegeausbildung in NRW, münden auch diese Personen perspektivisch in das Arbeitsfeld der Frühen Kindheit oder sie streben eine Weiterqualifizierung in der Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik an. Die Kinderpflegeausbildung, die in neun Bundesländern angeboten wird, bleibt hingegen auf einem konstanten Niveau. So haben im besagten Schuljahr bundesweit 10.059 Schüler:innen mit der Ausbildung begonnen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2020, o. S.). Zahlen, welche flankierende Bildungsgänge wie die praxisintegrierte Heilerziehungspflegeausbildung oder das berufliche Gymnasium mit Berufsabschluss Erzieher:in abbilden, sind nicht frei verfügbar. Das Deutsche Jugendinstitut konstatiert jedoch bereits 2003 (o. S.), dass gerade Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen schwer zu erfassen sind, was offenbar auf die Heilerziehungspflege und Heilerziehungshilfe (Fachschule und Berufsfachschule) zutrifft. Der konjunkturelle Aufschwung von praxisintegrierten Ausbildungsformaten, aber auch das dahinterliegende politische Motiv, darüber den Fachkräftemangel besser regulieren zu können, täuschen nicht darüber hinweg, dass bis 2030 230.000 pädagogische Fachkräfte fehlen (Bertelsmann Stiftung 2021, S. 19). Zentrale Gründe für diesen Mangel sind der demografische Wandel, die Tatsache, dass die Teams in sozialpädagogischen Einrichtungen immer älter werden, und nicht zuletzt die Qualitätsentwicklungen.

Es lässt sich jedoch feststellen, dass das Interesse an einer Ausbildung für pädagogische Berufe ungebrochen hoch ist und diese Entwicklungen markieren gleichzeitig das Fehlen von qualifizierten Lehrkräften für das Berufliche Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik (Bookhagen/Schmidt 2022, S. 8). Einer Befragung von 1.177 Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik aus dem Jahr 2011 zufolge, kommen Kleeberger und Stadler zu dem Ergebnis, dass lediglich 23,5 % über ein Lehramtsstudium der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik verfügen, 18,4 % andere Lehramtsstudiengänge vorweisen und 58,2 % andere Qualifikationen besitzen, die jenseits vom Lehramt angesiedelt sind (ebd., S. 15). Ursächlich dafür ist die Tatsache, dass das Berufliche Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik nicht flächendeckend angeboten wird. Diese diametrale Personalentwicklung kann folgenreich sein.

Denn kontrastiert man die hohe Ausbildungsnachfrage nun mit der Anzahl der tatsächlich in den Lehramtsstudiengängen eingeschriebenen Studierenden, ist die Kluft besonders deutlich: Bundesweit waren im Wintersemester 2010/2011 994 Personen in einem lehramtsbezogenen Studiengang mit sozialpädagogischer Ausrichtung immatrikuliert (Spanu et al. 2020, S. 8). Im Jahr 2018 legten 265 Personen eine Exa-

mensprüfung für das Lehramt mit einem sozialpädagogischen Schwerpunkt ab. Im Jahr 2019 waren es laut amtlicher Statistik nur 139 Absolvierende (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 120). Damit hinkt die Qualifizierung des Lehrpersonals in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik der Entwicklung im Feld deutlich hinterher. Hier muss hinsichtlich der Diskrepanz zwischen Studiumsaufnahme und Studiumsabschluss dringend geforscht werden.

Ähnlich ungenau ist die Kenntnis über alternative Zugänge. Gegenwärtig eruiert die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF) unter der Leitung von Kirsten Fuchs-Rechlin, welche Lehrkräfte mit welchem Zugang in den Fachschulen/Fachakademien tätig sind. Erste Befunde zeigen, dass die Zugänge sehr heterogen sind (Galuschka 2021, S. 7 ff.) und Einmündungen über das genuine Lehramtsstudium, über Berufstätigkeit oder als Fort-und Weiterbildungstätigkeit zeigen (ebd., S. 7 ff.).

Eine jüngste Befragung von 25 Absolvierenden kindheitspädagogischer Studiengänge, die als Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik tätig sind, pointiert ein weiteres Dilemma: Länderhoheiten.

„Voraussetzung für die Möglichkeit eines Einstiegs in das Lehramt ohne entsprechende Lehrbefähigung, ist in allen Bundesländern ein besonderer Bedarf. Die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik ist derzeit in neun Bundesländern als Mangelfach eingestuft (drei Bundesländer machen dazu keine Angaben)“ (Bookhagen/Schmidt 2022, S. 13). Die Ergebnisse der Studie offenbaren auch, dass zehn Absolvierende lediglich über einen BA-Abschluss verfügen, was hinsichtlich der dringend zu führenden Professionalisierungsdebatten (Friese 2018, S. 38; Braches-Chyrek 2018, S. 231 f.) kritisch zu bewerten sein sollte, da sowohl Fachschulabsolvierende als auch Absolvierende der kindheitspädagogischen Studiengänge über DQR6 eingestuft sind. Die Nähe zur sozialpädagogischen Praxis wird von den Autorinnen als wesentliches Motiv der Befragten herausgearbeitet, da 16 von 25 Kindheitspädagog:innen selber über eine Erzieher:innenausbildung verfügen (ebd., S. 11).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die gegenwärtigen Ausbildungskapazitäten für die Arbeitsfelder der Sozialpädagogik nicht vollumfänglich dazu beitragen, den Fachkräftemangel für pädagogische Berufe zu mindern, bei gleichzeitigem Fehlen von ausgewiesenen Lehrkräften. Notwendig erscheint vor diesem Hintergrund eine differenzierte Analyse, die sowohl die Heterogenität der für die berufliche Qualifizierung zuständigen einschlägigen Studiengänge als auch die Pluralität der sonstigen Zugänge in die Ausbildungsorganisationen (Einmündung in den berufsschulischen Kontext) aufzeigt. In dieser Gemengelage ist es sinnvoll, auch die hochschulinterne Studiengangsorganisation einer differenzierten Analyse zu unterziehen. Denn bereits jetzt ist augenfällig, dass es ein eklatantes Missverhältnis gibt, wie sich am Beispiel der TU Dortmund für den Studiengang Berufliches Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik nachzeichnen lässt.

4 Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik an der TU Dortmund

Für den Standort Dortmund lässt sich die hohe Attraktivität des Lehramtsstudiengangs „Unterrichtsfach Sozialpädagogik“ detailliert belegen: So haben sich im Wintersemester 2020/2021 knapp 500 Bewerber:innen auf die derzeit 80 Studienplätze beworben. Jedes Studienjahr überschreiten die Bewerber:innenzahlen um ein Vielfaches die Kapazitäten des Standortes. Der Bedarf und das Interesse am Beruflichen Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik ist groß. Deutlich wird an den Zahlen aus Dortmund jedoch auch, dass es zu großen Abwanderungsbewegungen aus den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe kommt, da mehr als die Hälfte der Studierenden eine abgeschlossene Berufsausbildung und z. T. mehrjährige Berufserfahrung in einschlägigen Arbeitsfeldern der Sozialpädagogik vorweisen kann. Damit scheint, zumindest vordergründig, der Lehrberuf attraktiver zu sein als bspw. das Arbeitsfeld der Frühen Kindheit, wobei möglicherweise der zu erwartende Verdienst oder Aspekte der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zentrale Faktoren darstellen. Zu ähnlichen Befunden kommen Bookhagen und Schmidt (2022, S. 19). Absolvierende von kindheitspädagogischen Studiengängen formulieren die „Flucht aus der Praxis“, verbunden jedoch mit dem Wunsch, innerhalb der Fachschule/Fachakademie passgenauer und professionalisierter für die sozialpädagogische Praxis ausbilden zu wollen (ebd., S. 20). Ob diese Motive auch für Lehramtsstudierende des Berufliche Lehramtes Sozialpädagogik zutreffend sind, muss dringend erforscht werden. Die Frage nach den Berufswahlmotiven von zukünftigen Lehrkräften im Beruflichen Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik ist folglich als Desiderat zu markieren.

5 Lösungen aus der Mangelverwaltung

Die Frage, wie dem entgegengetreten werden kann, wo doch der Mangel so omnipräsent diskutiert wird, ist berechtigt.

An dieser Stelle sollen einige Gedanken dazu skizziert werden, die sich auf die unterschiedlichen Ebenen beziehen, da eine monokausale Betrachtung auch bisher nicht zu den notwendigen Veränderungen geführt hat. Sinnvoll erscheint demnach eine Gesamtbestandsaufnahme von Hochschule, Berufskolleg/Berufsschule und sozialpädagogischer Praxis, da die Verwobenheit stets Einfluss aufeinander nimmt.

1. Die Ausweitung von praxisintegrierten Ausbildungsformaten braucht auf Seiten der Praxis ein neues Verständnis, sich als „Ausbildungsbetrieb“ zu verstehen und damit gängigen Ausbildungsgrundsätzen verschrieben zu sein. Diese Tätigkeit muss auch vom alltäglichen Handeln entkoppelt werden, um Raum für Persönlichkeitsentwicklung und Reflexivität zu ermöglichen. Für Studierende in diesen Bildungsgängen müssen rotierende Verfahren etabliert werden, um nicht in der einen Organisationslogik verhaftet zu bleiben.

2. Für den berufsschulischen Kontext muss eine Ausbildungsvergütung auch für die vollzeitschulische Ausbildung eingeführt werden, um so Schüler:innen oder Studierende zu adressieren, die eine autonome Lebensweise, jenseits von familiären und staatlichen Abhängigkeiten präferieren.
3. Es braucht unbürokratische Anerkennungen von internationalen Abschlüssen. Selbst die DQR/EQR-Klassifizierungen reichen nicht aus, um Menschen aus Nicht-EU-Ländern, entsprechend ihrer Qualifikationen, einzusetzen. Hier erscheint, gerade vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen, ein großer Handlungsbedarf (Friese 2018, S. 28).
4. Es braucht eine bundesweite Ausweitung des Studienganges Berufliches Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik. Da bisher insgesamt nur elf Universitäts- und Hochschulstandorte (mit unterschiedlicher Kohortengröße und Ausrichtung) dieses Angebot vorhalten, ist eine entsprechende Ausstattung dringend angezeigt. Zudem müssen alternative Studienkonzepte entworfen werden, die, bspw. als Aufbaumaster den Aufwuchs beschleunigen können.
5. Es braucht geeignete Instrumente der Nachqualifizierung an Universitäten und Hochschulen für fachaffine Lehrkräfte (bspw. mit der Lehrbefähigung Pädagogik, Sozialwissenschaften o. Ä.), wofür personelle Kapazitäten geschaffen werden müssen und sich, zumindest grundständig, auf einheitliche Qualitätsstandards verständigt werden will.
6. Der Ruf nach einer eigenständigen sozialpädagogischen Didaktik ertönt seit mehr als 30 Jahren (Karsten 2003) und erfährt in regelmäßigen Abständen konjunkturellen Aufschwung (Gängler/Wustmann 2004; Gängler 2010; Küls 2010; Karber 2014; Göddertz/Karber 2019; Engelbracht 2021). Die Offerten sind dabei vielfältig, werden aber nicht hinreichend in den fachwissenschaftlichen Diskurs aufgenommen und dort verstetigt.
7. Zwar richten sich alle aktuellen Bemühungen darauf, den Fachkräftemangel für die Frühe Kindheit aufzulösen, dabei gerät jedoch zunehmend in den Hintergrund, dass Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für das Berufliche Lehramt Sozialpädagogik nicht ausschließlich in der Erzieher:innenausbildung tätig sind. Reagiert die berufliche Bildung auf diesen Ruf und lässt diese Engführung zu, verschlechtern sich die Ausbildungsverhältnisse für andere Bildungsgänge wie die Heilerziehungspflege oder sozialpädagogische Assistenzberufe.

Die Transformation, die sich in pluralen Gesellschaften zeigt, die Flexibilität und Mobilität, die erwartet werden, dürfen sich nicht in Ent-Professionalisierungsbestrebungen manifestieren, sondern brauchen fluide, aber auch wertige Aus- und Weiterbildungsformate, die Personen befähigen, handlungssicher in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und im Beruflichen Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik zu sein. Daher sollte es eine stärkere, auch auf didaktische Fragen ausgerichtete Kooperation zwischen allen am (Aus-)Bildungsprozess Beteiligten (Universitäten, Hochschulen, ZfsLs, berufliche Schulen und Akteure:innen aus der Kinder- und Jugendhilfe) geben, um sowohl dialogisch als auch arbeitsmarktspezifisch ausbilden zu können (Spanu

2023 i. E.). Denn was unter Corona auch deutlich geworden ist: Systemrelevanz kann nur als gesamtgesellschaftliche Aufgabe markiert werden, in der das Wissen umeinander bereits dazu führen kann, Anerkennungspraktiken zu vollziehen. Die Folge ist, dass der aus der Wertschätzung entstandene berufliche Ethos, hier verstanden als gelebte Berufsmoral, die Motivation und Engagement erzeugt, (Schärer/Zutavern 2018, S. 9) dazu führt, das fragile Commitment[2] zu stärken. Nur so erhalten alle Akteure:innen eine Stimme (in Anlehnung an Karsten 2009), die sie ermächtigt, politische Forderungen zu formulieren, um Arbeitsbedingungen zu verbessern und Menschen in den entsprechenden Arbeitsfeldern zu halten oder hineinzubringen. Das Hervorbringen eines beruflichen Ethos ist eine der zentralen Aufgaben im Ausbildungskontext. Dafür braucht es qualifizierte Lehrkräfte für das Berufliche Lehramt, Fachrichtung Sozialpädagogik, die dies bei den Schüler:innen und Studierenden erzeugen.

Franz Kaiser und Claudia Kalisch (2019, S. 11) bringen es auf den Punkt, wenn sie erklären: „[…] ‚Königsweg' und ‚Königsniveau' einerseits und fehlende Ressourcen auf allen Ebenen andererseits: das passt nicht zusammen! Ohne personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen lassen sich weder eine zeitgemäße Berufsausbildung, noch eine adäquate Berufsschullehramtsausbildung realisieren." Die Frage ist also, was es der Gesellschaft wert ist.

Literatur

Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Münster, Waxmann. In: www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=75 (Abfrage: 01.07.2022).

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (2011): Positionspapier: Fachkräftemangel in der Kinder- und Jugendhilfe. In: https://www.agj.de/positionen/artikel3.html?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=15&cHash=c762bb7fbf56471df888ccc6d698073c (Abfrage: 30.06.2022).

Autorengruppe Fachkräftebarometer (Hrsg.) (2019). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. DJI. In: www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf (Abfrage: 28.08 2020).

Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.) (2019): Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse. Opladen, Verlag Barbara Budrich.

Bock-Famulla, Kathrin/Girndt, Antje/Vetter, Tim/Kriechel, Ben (2021): Fachkräfte-Radar für Kita und Grundschule 2021. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.

Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens/Strunz, Eva (2015): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.

2 Van Dick (2004, S. 3) liefert folgende Beschreibung: „Commitment beschreibt, in wieweit [sic] sich Menschen ihrer Organisation oder Teilen der Organisation (z. B. der Abteilung oder Arbeitsgruppe) zugehörig und verbunden fühlen."

Bookhagen, Juliane/Schmidt, Maria (2022): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 36. München.

Braches-Chyrek, Rita (2021): Die berufliche Fachrichtung „Schwerpunkt Sozialpädagogik“. In: Berufliche Lehrerbildung 75, H. 190, S. 17–19. https://doi.org/10.3278/BB2104W

Deutsches Jugendinstitut (2003): Ausbildung in Berufen des Gesundheitswesens. In: https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/kinder-jugendliche-und-junge-erwachsene/ausbildung-in-berufen-des-gesundheitswesens.html (Abfrage: 30.06.2022).

Dick, Rolf van (2004): Commitment und Identifikation mit Organisationen. Göttingen, Huber. https://doi.org/10.1037/0033–2909.108.2.171

Engelbracht, Mischa (2021): Quo vadis Didaktik der Sozialpädagogik? Zur Expansion der „sozialpädagogischen“ Didaktik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik (ZfSP), H. 4/2021, S. 365–380.

Engelbracht, Mischa/Karber, Anke/Prigge, Jessica (2021): Qualifizierung von Lehrkräften für sozialpädagogische Schulen. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 5. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag.

Friese, Marianne (Hrsg.) (2018): Reformprojekt Care. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Bildung. Münster, wbv, S. 17–44.

Galuschka, Katharina (2021): Einstellungsvoraussetzungen für Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik. WIFF Arbeitspapiere Nr. 6. München. https://doi.org/10.36189/wiff72021

Gängler, Hans (1995): Sozialpädagogik als Wissenschaft. Studien zur Wissenschaftsgeschichte der Sozialpädagogik. Dortmund (unveröffentlichte Habilitationsschrift).

Gängler, Hans (2010): Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In: Kasüschke, D. (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln/Kronach, Link.

Gängler, Hans/Wustmann, Cornelia (2004): Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In: Fegebank Barbara/Schanz, Heinrich (Hrsg.): Arbeit – Beruf – Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen. Bd. 7. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, S. 95–115.

Göddertz, Nina/Karber, Anke (2019): Berufliche Bildung Sozialpädagogik – Eine Spurensuche didaktischer Prinzipien. In: Soziale Passagen 11, H. 4, S. 65–80.

Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar, Büchse der Pandora.

Kaiser, Franz/Kalisch, Claudia (2019): Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse. Bielefeld, wbv.

Karber, Anke (2014): Sozialpädagogik und Didaktik: Herausforderungen aus einem ungeklärten Verhältnis. Baltmannsweiler, Schneiderverlag.

Karber, Anke (2018): Didaktische Mehrdimensionalität der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik – Zur Notwendigkeit sozialpädagogischer Didaktikforschung. In: Friese, Marianne (Hrsg.) (2018): Reformprojekt Care. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Bildung. Bielefeld, wbv, S. 237–252.

Karsten, Maria-Eleonora (2003): Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)berufe. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld, Janus Presse, S. 350–374.

Karsten, Maria-Eleonora (2009): „Voice". Für Ursula Rabe-Kleberg zum 60. Geburtstag. In: Löw, Martina (Hrsg.): Geschlecht und Macht. Wiesbaden, Springer VS, S. 230–232.

Karsten, Maria-Eleonora (2017): Bildungswege zur „ganzen" Berufs- und Professionsvielfalt im Arbeitsmarkt der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik. In: Kubandt, Melanie/ Karsten, Marie-Eleonora (Hrsg.): Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren. Opladen, Verlag Barbara Budrich, S. 21–30.

Kleeberger, Fabian/Stadler, Katharina (2011): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 13. München.

Kubandt, Melanie/Karsten, Marie-Eleonora (Hrsg.) (2017): Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren. Opladen, Verlag Barbara Budrich.

Küls, H. (2010): Lernfelder in der Sozialpädagogik – Überlegungen zur Zukunft eines Curriculums. In: Fischer, Andreas/Hahn, Gabriela (Hrsg.): Schule – der Zukunft voraus. Was wäre wenn? Lese- und Lehrbuch für zukunftsorientierte Ansätze in der beruflichen Bildung. Baltsmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren, S. 31–44.

Schärer, Hans-Rudolf/Zutavern, Michael (Hrsg.) (2018): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster, Waxmann Verlag.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2002/2021): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. In: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (Abfrage: 08.04.2022).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2020): Einstellung von Lehrkräften 2019. Tabellenauszug. In: http.//www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug_EvL_2019.pdf (Abfrage: 28.08.2020).

Spanu, Stephanie/Meyer, Nikolaus/Karsten, Marie-Eleonora (2020): Qualifizierung für die Qualifizierung zukünftiger Fachkräfte. Beschreibung und Diskussion empirischer Entwicklungen zur Ausbildung von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik, Bielefeld. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, H. 6/2020, S. 552–565.

Spanu, Stephanie (2022): Aus der Geschichte nichts gelernt? Soziale Helfer*innenberufe in der Frühen Bildung. In: Göddertz, Nina/Karber, Anke (Hrsg.): Zugänge zu einer Didaktik der Sozialpädagogik – Perspektiven der beruflichen Bildung. Opladen, Barbara Budrich.

Spanu, Stephanie (2023): Dialogische Berufsfelddidaktik. Sozialpädagogische Didaktik (neu) denken.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2019). Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. In: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200197004.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 28.08.2022).

Tessmer, Elisa/ Schäfer, Maximilian (2021): Lehramtsstudium der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik – Status quo und aktuelle Entwicklungen in Zeiten des Lehrkräftemangels. In: Bildung und Erziehung 74, H. 2 , S. 152–170.

Thiersch, Renate (Hrsg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim, Juventa-Verlag.

Wimbauer, Christine/Motakef, Mona (2020): Prekäre Arbeit, prekäre Liebe. Über Anerkennung und unsichere Lebensverhältnisse. Frankfurt/New York, Campus.

Autorin



Vertr. Prof.in Dr.in *Stephanie Spanu*, vertritt die Professur Kindheitspädagogik und Familienbildung am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf. Ihre Schwerpunkte liegen sowohl in der Pädagogik der Kindheit, als auch in der Lehramtsausbildung, Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Didaktik, Gender und BNE.
stephanie.spanu@tu-dortmund.de

Digitale Transformation in der Hochschullehre – Chancen und Grenzen für die Gesundheitsberufe

Ursula Walkenhorst, Annika Schwarze

Abstract

Die Transformation der Lehre im beruflichen und hochschulischen Ausbildungsbereich hat nicht nur zu neuen Lehr-/Lernkonzepten geführt, sondern auch dazu beigetragen, dass die Merkmale der einzelnen Fächer identifiziert wurden, um sie in vermittelbare Konzepte zu überführen. Diese Erkenntnisse haben sowohl zu einer Erweiterung der didaktischen Konzepte beigetragen als auch zu einer Weiterentwicklung der Disziplinen und Fächer. Die Ausbildung der Gesundheitsberufe gehört dabei zu den Feldern, die u. a. durch die Merkmale der Körpernähe als auch durch komplexe Interaktionen gekennzeichnet sind. Die Frage nach den Chancen und Grenzen digitaler Lehre stellt sich hier in besonderer Weise und wird in dem Beitrag hinsichtlich fach- und berufsfeldspezifischer Aspekte betrachtet und diskutiert.

Schlagworte: Gesundheitsberufe, digitale Transformation, Körpernähe, Hochschuldidaktik, Disziplinentwicklung

Abstract

The transformation of teaching in the vocational and higher education sector has not only led to new teaching/learning concepts, but also contributed to the fact that the characteristics of the individual subjects were analyzed in order to convert them into communicable concepts. These findings have contributed both to an expansion of the didactic concepts and to a further development of the disciplines and subjects. The training of health professions is one of the fields that are characterized, among other things, by the characteristics of physical proximity and complex interactions. The question of the opportunities and limits of digital teaching arises here in a special way and is considered and discussed in the article with regard to subject- and occupational field-specific aspects.

Keywords: Health professions, digital transformation, body literacy, higher education didactics, discipline development.

1 Einleitung

Die Gestaltung schulischer und hochschulischer Bildungsprozesse hat durch die pandemische Situation im Jahr 2020 eine bedeutsame Veränderung erfahren. Digitale und analoge Lehranteile sind auf einen (neuen) Prüfstand hinsichtlich ihrer Optionen und Begrenzungen gestellt worden, die die (Hochschul-)Didaktik und die Gestaltung von Studium und Lehre insgesamt nachhaltig verändern werden. Dieser Prozess hat sich auf den ersten Blick in den verschiedenen Bildungsbereichen sehr ähnlich dargestellt. Auf den zweiten Blick wird allerdings deutlich, dass die einzelnen Fächer im Hochschulkontext bzw. in der beruflichen Bildung unterschiedlich betroffen waren und sind. So ergeben sich für die Fächer Musik, Sport und Gesundheit andere Herausforderungen als für die Fächer Mathematik, Theologie oder Germanistik. Während den sogenannten „Tafel-und-Kreide-Fächern“ die Transformation in die digitale Lehre vor dem Hintergrund des Gegenstandes ggf. einfacher fällt, stellt dies für interaktive und körpernahe Ausbildungsbereiche eine große Herausforderung dar[1]. So hat die veränderte Lernsituation zu neuen hochschuldidaktischen Lehrkonzepten geführt, die einerseits zu einer kritischen Reflexion der Präsenzlehre und andererseits zu einer Sensibilisierung für den Gegenstand bzw. den Nukleus der einzelnen Fächer beigetragen haben.

Dies trifft auch auf die Ausbildungen und Studiengänge im Gesundheitsbereich zu, die in den folgenden Ausführungen im Mittelpunkt stehen. So werden die Herausforderungen und Besonderheiten einer veränderten (digitalen) Ausbildung körpernaher Berufe diskutiert, die Chancen zur Weiterentwicklung der Disziplinen in den Gesundheitsberufen erörtert und neue Anforderungen an das Lehrpersonal identifiziert.

2 Digitale Transformation im Bereich Studium und Lehre

Die pandemische Situation im Jahr 2020 hat fachübergreifend zur Entwicklung neuer hochschuldidaktischer Lehr-/Lernkonzepte geführt, die insbesondere eine kritische Reflexion der Bedeutung der Präsenzlehre mit sich gebracht hat. Darüber hinaus führten die Veränderungen dazu, sich mit dem Nukleus der einzelnen Fächer bewusster zu beschäftigen und eine Sensibilisierung für die Möglichkeiten und Grenzen des digitalen Erwerbs notwendiger Kompetenzen des jeweiligen Faches zu erreichen (vgl. Walkenhorst 2020, S. 125 ff.). Dabei hat sich die Anforderung an den Bildungsbereich, die vorhandenen Lehr-/Lernkonzepte und deren Didaktik hinsichtlich digitaler Elemente zu prüfen und zu reformieren, nicht erst im Frühjahr 2020 ergeben, sondern sie gehört seit mehreren Jahren zu den postulierten Aufgaben von Expert:innen (Kultusministerkonferenz 2016, S. 8; Kerres 2018, S. 1). Diese Interventionen haben jedoch

1 Damit soll nicht dem diskursiven Charakter, der insbesondere in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern im Mittelpunkt steht, die Relevanz analoger Prozesse abgesprochen werden, sondern die Betrachtungsweise ist zunächst den pragmatischen Möglichkeiten zur Durchführung der Lehre geschuldet.

nur bedingt zu veränderten Konzepten geführt, da einerseits die technischen Voraussetzungen in den (Hoch-)Schulen nur begrenzt vorhanden waren (und teils immer noch sind) und andererseits die Qualifikationen des Lehrpersonals nicht ausreichten, um Lehre nicht nur analog, sondern auch digital zu denken.

So kritisiert Deimann (2021), dass es eine zuweilen unhinterfragte Vorstellung gibt, dass Bildung zwingend an regelmäßige Präsenz gekoppelt ist und dies (vermeintlich) dem Sinn und Zweck höherer Bildung entspricht. Dadurch ergibt sich seiner Ansicht nach, die hier auch geteilt wird, eine Bindung an Ort und Zeit, die nicht mehr zeitgemäß ist. In der Konsequenz sieht Deimann den Bedarf, die Qualifizierung des Lehrpersonals zu überdenken, da es bislang keine einheitlichen Weiterbildungsprogramme für die Entwicklung einer Digitalkompetenz gibt. Konsequenterweise wäre der Ansatz bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung zu denken, was dann grundlegende Reformen des Studiums mit sich bringen würde. Bislang war der Aufbau von Digitalkompetenz zumeist „dem persönlichen Engagement der Hochschullehrer:innen überlassen“ (ebd., S. 38). Diese Situation hat sich nunmehr verändert und es werden bildungs- und wissenschaftspolitische Anforderungen an eine Digitalisierung des Bereiches Studium und Lehre formuliert, die über bisherige Impulse hinausgehen (vgl. Wissenschaftsrat 2022; Hochschulrektorenkonferenz 2022). Hierzu gehören u. a. auch organisatorische und dienstrechtliche Vorgaben, die sich z. B. in der Lehrverordnung abbilden und neu hinterfragt werden müssen.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2022) sehen sogar das Konstrukt eines „Digitalen Campus“ vor, das durch die Hochschulen abgebildet werden sollte. „Darunter wird der Zustand verstanden, in dem alle Services und Prozesse, die Studium und Lehre organisieren und unterstützen, digitalisiert sind, und somit ein durchgängig digitaler Raum etabliert ist“ (Wissenschaftsrat 2022, S. 9). In den Empfehlungen werden zudem Leitprinzipien formuliert, die die Zukunft der Lehre an Hochschulen neu bestimmen sollen. Hierzu gehören (ebd., S. 7):

- Förderung der Innovation und Kreativität auf institutioneller und individueller Ebene,
- Berücksichtigung der Vielfalt der Fächer, Disziplinen und Hochschultypen,
- Sicherstellung der gleichen Zugangschancen zu digitalen Lehr-/Lernangeboten,
- Nutzung der Möglichkeiten für Kooperation in der Lehre, im Bereich Service und Infrastrukturen sowie in der Weiterbildung der Lehrenden,
- Umsetzung der Digitalisierung z. B. auch an kleineren Hochschulen,
- Bereitstellung sicherer und verlässlicher Technik,
- Gewährleistung von Rechtssicherheit sowie Informationen über die Rechtslage.

Studierenden wird darüber hinaus die Möglichkeit gegeben, das Studium verändert zu erleben und zu gestalten sowie die Digitalisierung der Arbeitswelt zu antizipieren. Damit haben Studierende bereits in ihrer Ausbildungsphase aktiv Teilhabe am gesellschaftlichen Transformationsprozess und machen dies unabhängig vom Fach zum Thema innerhalb ihres Studiums (Deutsch/Kuhn 2019, S. 37 ff.). Das bedeutet aus einer didaktischen Perspektive, dass das Thema Digitalisierung sowohl Lerngegenstand als

auch Lehrformat sein kann. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Studium und Lehre ausschließlich im digitalen Raum stattfinden sollen – hier beziehen sich die Hochschulen zu Recht auf ihren Status als Präsenzhochschulen –, sondern dass es eines bewussten Umgangs mit präsenten Zeiten bedarf. Diese sollen dann eine gezielte Face-to-Face-Kommunikation ermöglichen und den sozialen Austausch als Grundlage zur Orientierung innerhalb des Wandlungsprozesses unterstützen (Deutsch/Kuhn 2019, S. 45 f; Walkenhorst 2021, S. 248). Der veränderten Bedeutung von (physischer) Präsenzlehre haben sich in und nach der akuten Transformation in den digitalen Modus viele Publikationen gewidmet (u. a. Stanisavljevic/Tremp 2020, S. 9 ff.; Krug/Mink 2020, S. 1 ff.). Dabei zeigten sich relevante Studienergebnisse, die z. B. Onlinepräsenzveranstaltungen anhand von Videos mit und ohne Bilder der Dozierenden hinsichtlich der Lernergebnisse und Lernzufriedenheit untersuchten (Yuan et al. 2021, S. 1 ff.). Oleimeulen (2019) untersuchte, inwieweit reale Präsenzlehre präsenter als virtuelle Präsenzlehre ist, und wies eine Gleichwertigkeit des Präsenzerlebens in Abhängigkeit der Ergebnisse im Kontext eines medialen Tutoriums nach.

Diese Veränderungen im Kontext von Studium und Lehre haben und werden nicht für alle Fächer gleichermaßen stattfinden (Gross et al. 2021, S. 57 ff.). So hat es bereits in der Vergangenheit einen Unterschied in der Affinität der Fächer zur digitalen Lehre gegeben, die sich durch die Notwendigkeit zur Transformation der Lehre noch verstärkt hat. Fachübergreifend kann jedoch festgestellt werden, dass eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der jeweiligen Disziplin zu einer Schärfung der Möglichkeiten und Grenzen in Zeiten der Digitalisierung beigetragen hat (Frederking/Romeike 2022, S. 7 ff.). Dieses wird im allgemeinbildenden Schulbereich durch die Fachdidaktiken untersucht und abgebildet, während im berufsbildenden Bereich der Blick aus den beruflichen Didaktiken vorgenommen wird. In diesem Kontext spielt die direkte Verbindung zu der zukünftigen Arbeitswelt der Studierenden eine zentrale Rolle.

3 (Digitale) Ausbildung von Gesundheitsberufen – Erkenntnisse und Anforderungen

Zu den Bereichen, die durch die veränderte Lernsituation besonders gefordert waren und sind, gehören die Ausbildungen bzw. Studiengänge im Gesundheitsbereich. Diese umfassen u. a. die Berufe in der Therapie (Ergo-, Physiotherapie, Logopädie), Hebammenwesen, Pflegeberufe sowie Medizin. Das professionelle Handeln in dem Berufsfeld ist insbesondere auf der Mikroebene – der Arbeit an/mit Patient:innen – durch eine große körperliche Nähe, Hands-on-Situationen sowie komplexe interaktive Arbeitsprozesse gekennzeichnet. Die grundlegenden Fragen zu Beginn der veränderten Lehre waren deshalb: Wie kann der Erwerb der notwendigen Kompetenzen für das professionelle Handeln durch digitale Elemente abgebildet werden? Was ist digital vermittelbar? Welche Bedeutung hat die Präsenz in den Ausbildungen? Guttormsen (2020, S. 49) formulierte die Frage für das Medizinstudium: „Wie virtuell und si-

muliert kann eine Lernumgebung gestaltet werden – ohne an fachlicher Relevanz zu verlieren?". Die Bedeutung der Präsenz, die Nähe der Lehrenden wird hier mit der Frage der „fachlichen Relevanz" verbunden. Dies impliziert, dass Lehrinhalte an die konkrete Vermittlung durch Personen gebunden sind, was im Zuge der Transformation der Lehre zu einer fachübergreifenden kritischen Frage geworden ist. Welche Präsenz ist effektiv für die Lehre? Wie kann die Präsenz effizient genutzt werden? Als ein Merkmal des professionellen Handelns fand neben der Diskussion zur fachlichen Relevanz für den Gesundheitsbereich insbesondere eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen statt. Dabei stellte sich explizit die Frage nach den Möglichkeiten einer digitalen Entwicklung ethischer Kompetenz. „Eine rein digitale Ethik-Lehre kann Lern-Effekte in Präsenzformaten nicht vollständig ersetzen. Spontanität, Überraschungsmomente und sozial erlebte Emotionalität gehen, wie die bisherigen Erfahrungen gezeigt haben, teilweise verloren und lassen sich nicht umstandslos in den digitalen Gruppenraum übertragen" (Michl et al. 2021, S. 5 f.). Die Aufgabe Lehrender besteht deshalb darin, Interaktionen und Gruppendynamiken aus asynchronen und synchronen Bausteinen sinnvoll zu verbinden, um den Anforderungen an die Entwicklung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz gerecht zu werden.

Die didaktischen Konzepte, die entwickelt wurden, hatten und haben somit übergreifend das Ziel, dem ursprünglichen Ausbildungs-/Studienziel zu entsprechen und die Chance der Digitalisierung zu nutzen. Die Überlegungen hierzu führen zu einer nachdrücklichen Auseinandersetzung mit dem Originären des jeweiligen Gesundheitsberufes. Die bereits gemachten Erfahrungen in der digitalen Lehre werden dabei in die neue Situation integriert und weiter ausgebaut (Oldak et al. 2022, S. 8 ff.; Bartolles/Kamin 2021, S. 6 ff.; Fischerbeck et al. 2022). Nunmehr müssen die Ergebnisse evaluiert und ggf. in wiederum veränderten didaktischen Konzepten nachhaltig verankert werden. Hierdurch ergibt sich eine neue Variante hochschuldidaktischer Konzepte, die als Hochschuldidaktik 3.0 bezeichnet werden kann[2]. Eine erste Sichtung und Analyse zeigen, dass digitale Spiele (gamefication), Virtual und Augmented Reality digitale Fallbeispiele sowie ePBL (E-Learning gestütztes Problembasiertes Lernen) an die Stelle bisheriger Präsenzbeispiele treten und von den Studierenden als lernförderlich bewertet werden (Schlegel et al. 2021; Ammann et al. 2019, S. 90 ff.; Oldak et al. 2022, S. 8 ff.). In anderen Studien zeigt sich z. B., dass Telepräsenz eine Alternative zur Präsenzlehre ist (Haucke et al. 2020). Übergreifend ist erkennbar, dass es unabhängig vom digitalen Element/Tool eine Voraussetzung ist, die digitale Ausstattung der Hochschulen sowie die digitalen Kompetenzen der Studierenden und Lehrenden in den Gesundheitsberufen zu sichern, zu erweitern und zu aktualisieren (Bonse-Rohmann 2021, S. 45 f.). Einige Studien weisen bereits unterschiedliche Lerneffekte von

2 Als Hochschuldidaktik (HD) 1.0 lässt sich die Lehre vor der pandemischen Situation bezeichnen, während HD 2.0 die Formen innerhalb der pandemischen Situationen meint. HD 3.0 ist die nun vorhandene Situation, in der aufgrund von neu gewonnenen Erkenntnissen in der Lehre die Aufgabe besteht, analoge und digitale Elemente zu einer neuen Definition von HD zusammenzuführen.

digitaler und analoger Lehre[3] nach, die auch die Lehre in den Gesundheitsberufen betreffen (u. a. Fischerbeck et al. 2022; Zottmann et al. 2020; Lochner et al. 2017). So ist u. a. die Nutzung von VR-Brillen im Unterricht als eine für das Lernen als förderlich empfundene Lernform bewertet worden (Schlegel/Geering/Weber 2021). Die Studien präzisieren bislang allerdings nur in ersten Ansätzen die Besonderheiten der Gesundheitsberufe. So wird der Erfolg von Methoden in der Medizin zwar in Abhängigkeit von Kontext, Inhalt und pädagogischer Kompetenz der Lehrenden gesehen, aber die Limitationen durch den eigentlichen Gegenstand werden nur begrenzt diskutiert (Kuhn/Frankenhauser/Tolks 2018).

Die neue Lernsituation und die dazu entwickelten Studien und Konzepte haben dennoch dazu beigetragen, sich der professionellen Merkmale der Gesundheitsberufe sowie deren Vermittelbarkeit bzw. Erlernbarkeit bewusst zu werden und diese zu reflektieren. Dies kann gleichermaßen als Chance für die Weiterentwicklung einer entsprechenden beruflichen Didaktik Gesundheit gesehen werden (Walkenhorst 2021, S. 248). Dennoch muss festgehalten werden, dass die digitalen Angebote die Breite der Kompetenzdimensionen im Gesundheitsbereich nicht abdecken (Borcherding et al. 2021, S. 41). Auch wenn Studierende eine erkennbare Freude an dem Umgang mit technischen Medien und der Produktion von Videos etc. haben, gilt es, den Gegenstand der einzelnen Gesundheitsberufe und die Besonderheiten der personenbezogenen und körpernahen Dienstleistungen zu beachten und die Kompetenzentwicklung in dem Bereich auch mit präsenten Face-to-Face-Interaktionen differenziert zu gestalten. Hierauf verweist auch Sottas (2019), der im Zusammenhang mit den Themen der Digitalisierung und künstlichen Intelligenz im Gesundheitswesen mahnt, in der Ausbildung nicht nur Know-how zu vermitteln, sondern auch Bezug zu nehmen auf Kultur, Identität, Werte, Haltungen, zwischenmenschliche Interaktionen, professionelles Handeln sowie Teilhabemöglichkeiten und Akzeptanz.

Medien- bzw. Digitalkompetenz, dies ist die unstrittige Erkenntnis, stellt einen Teil der beruflichen Handlungskompetenz im Gesundheitsbereich dar und bedarf einer entsprechenden curricularen Verankerung, aber die Ausbildung der Kompetenz und der Einsatz von digitalen Tools in der Lehre benötigen die kontinuierliche Reflexion des originären Gegenstandes – nämlich der Körperlichkeit, der Vulnerabilität, der Ethik sowie der zielgerichteten Interaktion (u. a. Bartolles/Kamin 2021). Die Anforderung, die sich in dem Transformationsprozess stellt, bleibt es, eine didaktisch differenzierte Analyse des originären Gegenstandes vorzunehmen, den Moment der notwendigen Relevanz der Präsenz zu erkennen, die Limitationen und Chancen des digitalen Lehrens und Lernens zu benennen und adäquate Lernszenarien zu entwickeln.

3 Die Unterscheidung der Begriffe im Kontext der Transformation der Lehre ist bedeutsam (Herzig et al. 2021). So kann digitale Lehre, verstanden als Lehren mit digitalen Elementen, sowohl in physischer Präsenz als auch in Distanz durchgeführt werden. Analoge, also physisch präsente Lehre kann digitale Elemente miteinschließen, fokussiert aber den Präsenzaustausch. Eine hybride Lehre verbindet beide Elemente miteinander, d. h., die Teilnehmenden sind sowohl digital präsent als auch analog präsent in der gleichen Situation.

4 Hochschuldidaktik 3.0 in den Gesundheitsberufen – Konsequenzen für die Lehrenden

Die dargestellte Transformation der Lehre, die sich im gesamten hochschulischen Bereich zeigt, aber u. a. in den Gesundheitsberufen spezifischer betrachtet werden muss, hat auch Auswirkungen auf die Ausbildungen des hochschulischen und schulischen Lehrpersonals. Lehrpersonal für berufliche und hochschulische Bildungsangebote im Gesundheitsbereich benötigt zunächst eine systematisch aufgebaute Digitalkompetenz im Rahmen der eigenen Lehramtsausbildung für die Gestaltung analoger und digitaler Lehr-/Lernarrangements an den berufsbildenden Schulen (Walkenhorst/Herzig 2021, S. 31 ff.[4]; Herzig et al. 2021). Hochschulisch tätiges Lehrpersonal benötigt zielgerichtete Weiterbildungsangebote in der digitalen Lehre. Somit müssen die Inhalte hochschuldidaktischer Zertifikate neu gedacht werden. Hierbei ist zu differenzieren zwischen dem Erwerb technischer Komponenten, die zum Einsatz entsprechender Tools benötigt werden, und der Fähigkeit, didaktisch den Einsatz von digitalen Elementen sowie die Notwendigkeit des Einsatzes analoger, also präsenter Phasen zu reflektieren. Eine favorisierte Variante stellt dabei das Inverted-Classroom-Modell dar (Tolks/Schäfer/Hege 2016). Grundsätzlich ist sowohl für die Ausbildung der Studierenden als auch für die Ausbildung des hochschulischen Lehrpersonals zu fragen: Welche Szenarien tragen zu einer notwendigen Kompetenzentwicklung bei? Wie lassen sich analoge Präsenz und digitale Tools bestmöglich miteinander verbinden? Welche Relevanz haben Tools und virtuelle Lernumgebungen? Welche Grenzen zeigen die fächerspezifischen Gegenstände auf? Technologiegestützte Lehr-/Lernarrangements, so zeigen die verschiedenen Studien, bieten Selbstorganisation, Interaktion und Kollaboration und begünstigen damit personalisiertes Lernen (Philipps 2017). Dies gilt auch für die Gesundheitsberufe. Zentral in der Perspektive der Ausbildung von Lehrenden für den schulischen Bereich im Gesundheitswesen bleibt jedoch die Antizipation der zunehmend digitalisierten Arbeitswelt (Ortmann-Welp 2020, S. 44 f.). Dies stellt Lehrende vor die Aufgabe, sich gleichermaßen mit den Veränderungen im Gesundheitswesen und in der Lehre auseinanderzusetzen. Darauf müssen die verschiedenen Ausbildungsphasen und -formen vorbereiten.

5 Ausblick

Der Beitrag hat gezeigt, dass der Transformationsprozess in der Lehre auf vielen Ebenen eine Auswirkung haben wird. Es ist davon auszugehen, dass es zukünftig keine sprachliche Unterscheidung mehr zwischen analoger und digitaler Lehre geben, sondern übergeordnet von Hochschuldidaktik gesprochen wird. Diese Selbstverständlich-

4 Im Rahmen der genannten Publikation, die ebenfalls in der Reihe der „Care Work Publikationen“ erschienen ist, wird der Aufbau von Digitalkompetenz in der Lehramtsausbildung über verschiedene Phasen systematisch dargestellt. Auf eine weitergehende Darstellung dieser Elemente wird deshalb an dieser Stelle verzichtet.

keit muss auf den verschiedenen Ebenen der Ausbildung ankommen und umgesetzt werden. Es geht nicht mehr um die Frage, ob digitale Lehre sinnvoll ist, sondern wie die Potenziale in der Dialektik zwischen analoger und digitaler Lehre genutzt werden können, Lehr-/Lernprozesse neu zu gestalten bzw. zu organisieren, und wie die sozialen Aspekte des Lernens neu fokussiert werden können. Dabei spielt die Reflexion der Relevanz von Präsenz eine entscheidende Rolle. Die Anforderung, Lehre mit analogen und digitalen Elementen zu gestalten, ermöglicht es gleichzeitig, den Nukleus der Fächer bzw. Berufsfelder neu zu reflektieren, und unterstützt damit insbesondere in den Gesundheitsberufen eine notwendige Weiterentwicklung der Disziplinen. Erst die Schärfung des Gegenstandes macht eine erforderliche Konkretisierung im Bereich der Lehre und Forschung möglich. Nicht zuletzt werden damit die Grundlagen für weitere didaktische Entwicklungen gelegt, die für den Gesundheitsbereich notwendig sind. Dies alles geschieht durch Reformen in der Lehramtsausbildung, einer Förderung der Forschung in den Gesundheitsberufen sowie eine erweiterte Aufmerksamkeit für didaktische Fragestellungen im Feld der Gesundheit.

Literatur

Ammann, Daniel/Vignoli, Yvonne/Kaap-Fröhlich, Sylvia (2019): Wie kann problembasiertes Lernen im Blended-Learning-Format umgesetzt werden? Beitrag zur HoGe-Tagung 2018 „Digitales Lernen und Lehren". In: International Journal of Health Professions 6, H. 1, S. 90–96.

Bartolles, Maureen/Kamin Anna-Maria (2021): Virtual Reality basiert Digital Reusable Learning Objects in der Pflegeausbildung – Rahmenbedingungen, Anforderungen und Bedarfe aus medienpädagogischer Sicht. Innovative Lehr-/Lernszenarien in den Pflege- und Gesundheitsberufen. Working Paper-Reihe der Projekte DiViFaG und ViRDiPA, No. 1.

Bonse-Rohmann, Mathias (2021): Perspektiven der Digitalisierung in Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe. Bielefeld, wbv, S. 45–61.

Borcherding, Gesa/Hülsken-Giesler, Manfred/Meißner, Anne (2021): Digitale Kompetenzen erwerben. In: Pflegepädagogik 74, H. 11, S. 38–41.

Deimann, Markus (2021): Hochschulbildung und Digitalisierung – Entwicklungslinien und Trends für die 2020er-Jahre. In: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.): Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke. Wiesbaden, Springer VS, S. 25–41.

Deutsch, Kim Lucia/Kuhn, Sebastian (2019): Das Märchen der Digital Natives. Kollaboratives Arbeiten zur Aneignung digitaler Kompetenzen. In: MedienPädagogik 36, S. 37–47.

Fischerbeck, Sabine/Hardt, Jochen/Malkewitz, Camila/Petrowski, Katja (2022): Evaluation of a digitized physician-patient-communication course evaluated by preclinical medical students: a replacement for classroom education? In: GMS Journal for Medical Education 37, H. 7, S. 1–8.

Frederking, Volker/Romeike, Ralf (2022): Fachliche Bildung im Zeichen von Digitalisierung, KI und Big Data. In: Frederking, Volker/Romeike, Ralf (Hrsg.): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken.

Allgemeine Fachdidaktik Band 3. Fachdidaktische Forschungen Band 14. Münster, Waxmann Verlag, S. 7–19.

Gross, Philipp/Shajek, Alexandra/Stelter, Annette/Tödt, Katia/Winterhager, Nicolas (2021): Fächerunterschiede in der digitalen Hochschulbildung – eine Analyse auf Basis von Publikationsdaten. In: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.): Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke. Wiesbaden, Springer VS, S. 57–82.

Guttormsen, Sissel (2020): Die Bedeutung von Präsenz in der medizinischen Lehre. Erfahrung und Forschung Hand in Hand. In: Stanisavljevic, Marija/Tremp, Peter (Hrsg.): (Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre. Luzern, Pädagogische Hochschule Luzern, S. 49–53.

Haucke, Elisa/Walldorf, Jens/Ludwig, Christiane/Buhtz,, Christian/Stoevesandt Dietrich/Clever, Katharina (2020): Application of telepresence systems in teaching – transfer of an interprofessional teaching module on digital aided communication into the block training “internal medicine” during the Covid-19 pandemic. GMS Journal for Medical Education 37, H. 7, S. 1–6.

Herzig, Tim/Stolzenburg, Alina/Babitsch, Birgit/Walkenhorst, Ursula (2021): Anbahnung von Medienkompetenz – Ein Tutor:innenprogramm zur Unterstützung Hochschullehrender im Bereich der beruflichen Bildung, In: https://www.bwpat.de/ausgabe40/herzig_etal_bwpat40.pdf (Abfrage: 09.07.2021).

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2022): Lehrer:innenbildung in einer digitalen Welt. Empfehlung des 150. HRK-Senats am 22.3.2022. Bonn, HRK Hochschulrektorenkonferenz. Die Stimme der Hochschulen.

Kerres, Michael (2018): Bildung in der digitalen Welt – Wir haben die Wahl. In: denk-doch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft, Ausgabe 02–18 (Berufliches) Ler-nen in digitalen Zeiten.

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz. Bildung in der digitalen Welt. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (Abfrage: 20.04.2022).

Krug, Katja/Mink, Johanna (2020): Produktion und digitale Diskussion von Videoreferaten durch Studenten_innen – ein Projektbericht. In: GMS Journal for Medical Education 37, H. 7, S. 1–6.

Kuhn, Sebastian/Frankenhauser, Susanne/Tolks, Daniel (2018): Digitale Lehr- und Lernangebote in der medizinischen Ausbildung. Schon am Ziel oder noch am Anfang? In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 61, H. 2, S. 201–209.

Lochner, Lukas/Wieser, Heike/Waldboth, Simone/Mischo-Kelling, Maria (2017): Umgestaltung einer Lehrveranstaltung in ein Blended-Learning-Format: machbar und lerneffizient. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 12, H. 1, S. 143–155.

Michl, Susanne/Katsarow, Johannes/Krug, Henriette/Rogge, Annette/Eichinger, Tobias (2021): Ethics in time of physical distancing: virtual training of ethical competences. In: GMS Journal for Medical Education 38, H. 1, S. 1–6.

Oldak, Anna/Lätzsch, Rebecca/Wattenberg, Ivonne/Hainke, Carolin/Eickelmann, Anne-Kathrin/Kamin, Anna-Maria (2022): Digitale und virtuell unterstützte fallbasierte Lehr-/Lernszenarien in den Gesundheitsberufen – theoretische und konzeptuelle Grundlagen zur Entwicklung fallbasierter VR Szenarien am Beispiel Reanimation. Working Paper-Reihe der Projekte DiViFaG und ViRDiPA, No. 4. Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaften AG 9 (Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung).

Oleimeulen, Kirsten (2019): Das kognitive Gefühl von Präsenz in medialen Tutorien oder Ist reale Präsenzlehre präsenter als virtuelle Präsenzlehre? IUBH Discussion Papers – Gesundheit & Soziales, No. 1/2019, Bad Honnef, IUBH Internationale Hochschule.

Ortmann-Welp, Eva (2020): DigitalPakt Schule: Lehren und Lernen in der Pflegeausbildung. In: Pflege Pädagogik 73, H. 3, S. 44–47.

Phillips, Birgit (2017): Personalize it! Neue Lehr- und Lernwelten in der Ausbildung der Gesundheitsberufe. In: Seper, Ute (Hrsg.): Bildung in den Gesundheitsberufen WEITER DENKEN. Weiterbilden – Weiterdenken – Weiterkommen. Graz, Leykam. S. 85–98.

Schlegel, Claudia/Geering, Alain/Weber, Uwe (2021): Learning in virtual space: an intergenerational pilot project. In: GMS Journal for Medical Education 38, H. 2, S. 1–14.

Stanisavljevic, Marija/Tremp, Peter (Hrsg.) (2020): (Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre. Luzern, Pädagogische Hochschule Luzern.

Sottas, Beat (2019): Blindflug in die eHealth-Welt? Bildungsdefizite machen Professionalisierungsbemühungen der Gesundheitsberufe zunichte. Beitrag zur HoGe-Tagung 2018 „Digitales Lernen und Lehren". In: International Journal of Health Professions 6, H. 1, S. 68–78.

Tolks, Daniel/Schäfer, Christine/Raupach, Tobias/Kruse, Leona/Sarikas, Antonio/Gerhardt-Szép, Susanne/Kllauer, Gertrud/Lemos, Martin/Fischer, Martin R./Eichner, Barbara/Sostmann, Kai/Hege, Inga (2016): An Introduction to the Inverted/Flipped Classroom Model in Education and Advanced Training in Medicine and in the Healthcare Professions. In: GMS Journal for Medical Education 33, H. 3, S. 1–23.

Walkenhorst, Ursula (2020): Im (digitalen) Seminar alleine Lachen ist neu. In: Stanisavljevic, Marija/Tremp, Peter (Hrsg.): (Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre. Luzern, Pädagogische Hochschule Luzern, S. 125–128.

Walkenhorst, Ursula (2021): Digitales Lehren und Lernen in den Gesundheitsberufen. Eine persönliche Annäherung nach drei Semestern digitaler Hochschullehre. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe. H. 4/2021, S. 248–249.
Walkenhorst, Ursula/Herzig, Tim (2021): Entwicklung von Digitalkompetenz in der beruflichen Lehrer:innenbildung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe. Bielefeld, wbv Verlag, S. 31–44.
Wissenschaftsrat (WR) (2022): Empfehlungen zur Digitalisierung in Studium und Lehre. Köln, Wissenschaftsrat.
Yuan, Mingze/Zeng, Jialing/Wang, Aihua/Shang, Junjie (2021): Would it be Better if Instructors Technically Adjust Their Image or Voice in Online Courses? Impact of the Way of Instructors Presence on Online Learning. In: Frontiers in Psychology 12, S. 1–14.
Zottmann, Jan/Horrer, Anna/Chouchane, Amir/Huber, Johanna (2020): Isn't here just there without a „t" – to what extent can digital Clinical Case Discussions compensate for the absence of face-to-face teaching? In: GMS Journal for Medical Education 37, H. 7, S. 1–8.

Autorinnen



Prof.in Dr.in *Ursula Walkenhorst,* Professorin für Didaktik der Humandienstleistungen, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung der Lehramtsausbildung im Berufsfeld der Gesundheits- und Humandienstleistungen, Interprofessionalität in Bildung und Versorgung, Akademisierung der Gesundheitsberufe, Hoch- schuldidaktik
ursula.walkenhorst@uni-osnabrueck.de



Annika Schwarze, Masterabsolventin Lehramt für berufsbildende Schulen, berufliche Fachrichtung Gesundheitswissenschaften, Universität Osnabrück, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung.
anschwarze@uni-osnabrueck.de

Gemeinsam innovativ!

Transformative Themenfelder in der lehramtsbezogenen Ausbildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung- und Hauswirtschaft standortübergreifend lehren und lernen

Julia Kastrup, Birgit Peuker, Marie Nölle-Krug und Simon Vollmer

Abstract

Der Beitrag widmet sich den Herausforderungen und Anforderungen der Lehrkräftebildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft im Zuge der gesellschaftlichen Transformation. Hierbei werden die transformativen Themenfelder Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Heterogenität und Vielfalt sowie Gesundheit mit einer besonderen Relevanz im Bereich der Lehre, in Forschungs- und Arbeitsfeldern der beruflichen Bildung und somit in der beruflichen Lehrkräfteausbildung fokussiert. Eine Gestaltungsmöglichkeit für ein partizipatives Lehren und Lernen kann das Format einer Summer School bieten, das in diesem Beitrag exemplarisch als ein hochschulübergreifendes und laterales Lehr-Lern-Konzept vorgestellt wird.

Schlagworte: Transformative Lehr-Lern-Konzepte, berufliche Lehrkräftebildung, Hochschulstandortübergreifende Kooperation, berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft

Abstract

This article pays attention to challenges and requirements for training vocational teachers in the subject area of nutrition and home economics in accordance with transformative issues. Among those the following aspects will be focused on their meaning for academic teaching and research: digitalization, sustainability, heterogeneity and diversity, health. To realize these transformative issues in an overall approach including multiple academic institutions the authors propose a digital summer school as a participative format.

Keywords: Transformative teaching-learning concepts, vocational teacher education, inter-university collaboration, vocational specialization in nutrition and home economics

1 Einleitung

Das Lehramt an berufsbildenden Schulen gilt aufgrund seiner breit gefächerten Anforderungen an die Lehrkräfte als „Königsklasse“ (Kalisch/Kaiser 2019) der pädagogischen Disziplinen, denn neben unterschiedlichen Schularten, Ausbildungsberufen, -betrieben und angestrebten Qualifikationen etc. (vgl. Peuker/Herkner 2020, S. 11 ff.) müssen berufsbildende Lehrkräfte einer maximal heterogenen Zielgruppe gerecht werden: Mitunter finden sich in ein und derselben (Berufsschul-)Klasse Hochschulabsolvent:innen sowie Personen ohne Schulabschluss, Lernende über und unter 18 Jahren wieder (ebd., S. 12). Die Heterogenität der Ausbildungsbetriebe trägt ebenso zur Vielfalt der zu beachtenden Bedingungen bei (ebd.). Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung sowie von der abgeschlossenen Ausbildung in den Beruf stellt eine herausfordernde und konfliktreiche Lebens- und Entwicklungsphase für junge Menschen dar, in der sie auch von den Lehrkräften über den reinen Fachunterricht hinaus betreut werden (vgl. Jablonka/Westhoff 2013, S. 1 f.). Zu diesen Anforderungen an die Lehrkräfte kommen transformative Themenfelder, u. a. Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Heterogenität und Vielfalt sowie Gesundheit, hinzu, die sich unterschiedlich und vielfältig auf das Lehren und Lernen in Hochschule, Schule und Betrieb auswirken. Es sind u. a. bildungspolitische und gesellschaftliche Anforderungen und Ordnungsrahmen, wie bspw. das KMK-Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2021) oder die Modernisierung der Standardberufsbildpositionen (BIBB 2021a), in denen sich diese transformativen Themenfelder bereits manifestieren. Transformativ sind diese Themenfelder, weil sie die bisher gewohnte pädagogische Praxis verändern, neue Gestaltungsmöglichkeiten für die berufliche Bildung bieten und erforderlich machen. Der Begriff der Transformation beschreibt hierbei gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die durch global wirkende Impulse, wie z. B. Klimawandel sowie Digitalisierung als technologische Entwicklung, angestoßen werden und Anpassungsleistungen erforderlich machen. Als transformativ können somit alle Themenfelder bezeichnet werden, in deren Bereichen eine erhebliche Anpassungsleistung notwendig ist (vgl. Polanyi 2015; Urban 2020, S. 10).

Berufliches Lehren und Lernen sind entsprechend der bildungstheoretischen Didaktik nach Klafki (1963) an diesen Anforderungen auszurichten und sollen dabei gleichzeitig den freien, unabhängigen Menschen in das Zentrum des Bildungsprozesses stellen. Die transformativen Themenfelder lassen sich somit nicht additiv kausal erschließen und der Lernprozess daran anpassen. Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Heterogenität und Vielfalt sowie Gesundheit führen auf allen Ebenen zu neuen Bildungsvoraussetzungen: Lehren und Lernen, Leben und Arbeiten richten sich neu aus. Die Notwendigkeit zur Umsetzung z. B. eines digitalisierten Unterrichts während der Covid-19-Pandemie wirkte zwar einerseits wie ein Innovationsmotor (vgl. BMBF 2022, o. S.). Andererseits wurde aber auch deutlich, dass eine Transformation ohne eine entsprechende Unterstützung wie die Bereitstellung, aber auch technische Wartung von Technik, das Identifizieren geeigneter Programme und die umfassende Fortbildung von Lehrkräften nicht gelingen kann (vgl. GEW 2020, S. 39). Klassen- und schulüber-

greifende Kooperationen, Lernortkooperationen zwischen Schule und Betrieb, aber auch Kooperationen in der Lehrkräftebildung sowie ein verändertes Lehren und Lernen im Sozialraum können hierbei als Schlüssel betrachtet werden, der auch bei der breiten Gestaltung transformativer Themenfelder Türen öffnet. Hierbei entsteht und besteht eine Besonderheit, die sich an dem „Revolutionsbegriff", wie er unter der vierten industriellen Revolution – Bildung 4.0, Nachhaltigkeit 4.0 – die sich aus der vierten ableiten lässt. Bestehende Verhältnisse werden umgewälzt, verdrängt, verlieren ihre Gültigkeit. Somit gehen gleichzeitig Expertisen verloren und neue müssen aufgebaut werden. Sowohl die Fachkräfteaus- und -weiterbildung als auch die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung müssen bezogen auf Fachlichkeit, im Hinblick auf Didaktik und Methodik, Medien und Arbeitsmittel, auf die veränderten Verhältnisse und daraus resultierende Bedarfe in Tiefe und Breite reagieren und angepasst werden.

Der Beitrag setzt sich mit den oben beschriebenen Herausforderungen und der Frage auseinander, wie transformative Themen im Kontext der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft gestaltet werden können, wenn das Expert:innen-Noviz:innen-Prinzip aufgrund der Vielfalt und Komplexität der neuen Themen nicht mehr so selbstverständlich anwendbar ist. Nach einer Herleitung und Legimitation der aktuellen transformativen Themenfelder in der Lehrkräftebildung (Kapitel 2) wird der Ansatz einer innovativen Lehrkräftebildung entlang transformativer Themenfelder am Umsetzungsbeispiel der Summer School Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft vorgestellt (Kapitel 3). Inter- und intradisziplinäre Kompetenzentwicklung, die Ausbildung von Expertise und Lehr-Lern-Settings sind anzupassen und werden hier insbesondere aus Sicht der Hochschulen im Rahmen der Lehrkräftebildung thematisiert. Die Erkenntnisse werden zusammengefasst und fließen in Perspektiven zum Lehren und Lernen in transformative Themenfelder ein (Kapitel 4).

2 Transformative Themenfelder der Lehrkräftebildung

Aktuelle transformative Themenfelder haben mehr oder weniger ihren Weg in die Ordnungsmittel der beruflichen Bildung gefunden. Sie spiegeln sich z. B. in den neuen Standardberufsbildpositionen „Umweltschutz und Nachhaltigkeit", „Digitalisierte Arbeitswelt" sowie „Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit" wider, die für alle ab August 2021 in Kraft tretenden modernisierten und neu entwickelten Ausbildungsberufe verbindlich gelten (vgl. BIBB 2021b, S. 5). Auch mit Blick auf die Landesebene sind bildungspolitische Vorgaben und Änderungen angestoßen worden. So wurden bspw. in Nordrhein-Westfalen mit dem Schuljahr 2014/15 vier übergreifende Ziele in die Bildungspläne aufgenommen, die sich auf Werte gründen, die u. a. im Grundgesetz, in der Landesverfassung und im Schulgesetz verankert sind. Ein fünftes Ziel wurde 2017 ergänzt (vgl. MSW NRW 2016, S. 6 sowie 2017, S. 6): 1. Wertschätzung der Vielfalt und Verschiedenheit in der Bildung (Inklusion), 2. Entfaltung und Nutzung der individuellen Chancen und Begabungen (individuelle Förderung), 3. Sensibilisierung für die Wirkungen tradierter männlicher und weiblicher Rollenprägungen und

die Entwicklung alternativer Verhaltensweisen zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern (Gender Mainstreaming), 4. Förderung von Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung unter der gleichberechtigten Berücksichtigung von wirtschaftlichen, sozialen/gesellschaftlichen und ökologischen Aspekten (Nachhaltigkeit) und 5. Unterstützung einer umfassenden Teilhabe an der digitalisierten Welt (Lernen im digitalen Wandel). Diese gemeinsamen Vorgaben gelten für alle Bildungsgänge im Berufskolleg (vgl. MSW NRW 2017, S. 6).

Im Folgenden werden exemplarisch vier transformative Themenfelder vertieft dargestellt, ihre Relevanz für die berufliche Bildung und insbesondere für die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft erläutert sowie ihre Zusammenhänge untereinander verdeutlicht.

Nachhaltigkeit

Seit über 25 Jahren gibt es Bemühungen, Nachhaltigkeit auch in die berufliche Bildung zu integrieren – die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) stellt somit keinen neuen Entwicklungsstrang der Berufsbildung dar, ist jedoch vor dem Hintergrund derzeitiger gesellschaftlicher und politischer Debatten, z. B. rund um den Klimawandel, hochaktuell (Brutzer/Kastrup 2019, S. 10). Im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) und des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2015–2019) wurden seitens des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) aus Mitteln und nach Weisung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in mehreren Förderphasen Modellversuche zur Implementation des Nachhaltigkeitskonzepts in die berufliche Bildung durchgeführt. Für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft hat bspw. das Projekt „Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe“ (2010–2013) Umsetzungschancen aufgezeigt (Kettschau/Mattausch 2014). Auch in der soeben abgeschlossenen Förderlinie III von 2018 bis 2022 standen Modellversuche im Mittelpunkt, welche die „Entwicklung von domänenspezifischen Nachhaltigkeitskompetenzen in Berufen des Lebensmittelhandwerks und der Lebensmittelindustrie“ beinhalten (vgl. z. B. Fernandez/Kastrup/Nölle-Krug 2020, S. 4).

Die Qualifizierung des betrieblichen und schulischen Bildungspersonals nimmt in der strukturellen Verankerung einer BBNE eine Schlüsselfunktion ein, um Lernende zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen. Hierzu muss diese Personengruppe selbst entsprechend aus- und weitergebildet werden (vgl. Kastrup/Kuhlmeier/Nölle-Krug 2022, S. 175). Denn nur wenn sie selbst über eine nachhaltigkeitsorientierte Handlungskompetenz und didaktische Professionalität verfügen, können Lehrende zu aktiv Gestaltenden eines nachhaltigen Transformationsprozesses werden und Auszubildende zu nachhaltigem Denken und Handeln befähigen, z. B. durch die Entwicklung kompetenzorientierter nachhaltigkeitsbezogener Lehr-/Lernarrangements (vgl. Schütt-Sayed et al. 2021, S. 216).

Die Standardberufsbildposition „Umwelt“ wurde erweitert um „Nachhaltigkeit“ und verdeutlich die damit zusammenhängende Komplexität der Bildungsanforderungen in den dahinterstehenden Dimensionen. Ein Anschluss an die weiteren transfor-

mativen Themenfelder, z. B. Gesundheit und Digitalisierung, ist implizit gegeben und somit anschlussfähig (BIBB 2021a, S. 12 f.). Noch nicht sichtbar in der beruflichen Bildung etabliert, jedoch in der Berufs- und Arbeitswelt angekommen, ist der Bereich der Klimaanpassung, der sich mit den daraus abzuleitenden Maßnahmen auf alle Bereiche der Produktion, der Betriebsgestaltung und des Arbeitsschutzes sowie der Personalgesundheit auswirkt. Eine „Climate Change Education“ (vgl. Trautmann/Siegmund 2021, S. 294) bietet die notwendigen Kompetenzen zur klimaangepassten Unternehmensgestaltung und setzt bei den Auszubildenden an.

Heterogenität und Vielfalt

Die pädagogische Arbeit mit heterogenen Zielgruppen, die in der beruflichen Bildung bereits fester Bestandteil ist (vgl. Kremer et al. 2015, S. 36 f.), ist auch im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft im Hinblick auf die Bandbreite der Berufe, die Bildungsgänge an den Beruflichen Schulen und ebenso in Bezug auf die Lernenden stark ausgeprägt (vgl. ebd.). Zudem hat infolge der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung im Jahr 2009 und der damit verbundenen Forderung der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems im Kontext von Heterogenität und Vielfalt die inklusive Bildung an Bedeutung gewonnen (Bylinski/Kastrup/Nölle-Krug 2019, S. 227). Zur Verankerung von Heterogenität und Vielfalt im Sinne von Inklusion sind auch ein verändertes Curriculum, Konzepte zu inklusionsbezogenen Lehrangeboten und Lehrformaten in der beruflichen Lehramtsausbildung erforderlich (vgl. Bylinski/Austermann/Wiegelmann 2018, S. 162). So stellt sich z. B. in der Wechselwirkung von Berufspädagogik und Fachdidaktik gleichermaßen die Herausforderung, die Leitlinien einer inklusiven Didaktik in den Kontext beruflicher Handlungssituationen zu transferieren und im Rahmen einer inhaltlichen Verknüpfung und disziplinären Kooperation konstruktiv weiterzuentwickeln (vgl. Bylinski/Kastrup/Nölle-Krug 2019, S. 229 f.). Auch in den Fachwissenschaften lassen sich Anknüpfungspunkte in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft identifizieren, wie z. B. die Arbeitsplatzgestaltung für Menschen mit Handicaps unter inklusionsorientierten Gesichtspunkten oder das Ernährungsverhalten verschiedener Personengruppen unter besonderer Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsmerkmale, wie Religion, Kultur, Biografie, Familie, Geschlecht oder soziales Umfeld (Brutzer/Kastrup 2019, S. 13 f.).

Besondere Lernausgangslagen wie die einer geringen Literalität mit einhergehender Vulnerabilität bedürfen veränderter Lernumgebungen. Hierfür werden Konzepte der Sozialen Arbeit wie das Gelegenheitsmanagement kombiniert mit neuen Formaten der Bildungsarbeit wie z. B. der aufsuchenden Bildungsarbeit. „Gelegenheitsmanagement ist also das Vermögen von Mitarbeiter[:]innen und Organisation, sich auf nur bedingt vorhersehbare Unterstützungs- und Lösungsressourcen der Zielgruppe und der Situation so flexibel einstellen zu können, dass hierdurch eine möglichst hohe Wirksamkeit der sozialen Hilfsangebote erzielt wird“ (Früchtel/Cyprian/Budde 2010, S. 11). Diese außerschulischen Formate erreichen zunehmend als neue Herausforderung die berufliche Bildung und die Unternehmen (z. B. Interreg Pro-

jekte wie FRESH oder das BMBF-Projekt „Konsumalpha“ unter: https://www.uni-flensburg.de/evb/forschung/). Ziel dieser Projekte ist es auch, dem wachsenden Fachkräftemangel entgegenzutreten. Dies gelingt mit einer Offensive für die Steigerung der Ausbildungsfähigkeit und Förderung einer erfolgreichen Bewältigung der Qualifikationsanforderungen von vulnerablen Auszubildenden. Betriebe können es sich nicht länger leisten, auf Anteile von qualifizierungsfähigen Bevölkerungsgruppen zu verzichten. Die „Modulare (Teil)Qualifizierung für haushaltsnahe Dienstleistungen und Hauswirtschaft“ (vgl. PQHD/DGH 2020, S. 15) ist bereits eine Antwort auf veränderte Anforderungen der Ansprache und Erreichbarkeit von bislang nicht beachteten Zielgruppen für die berufliche Bildung. Ein Erfolgsfaktor für die Qualifizierung von Menschen geringer Literalität (mit oder ohne Migrationshintergrund) liegt dabei im Bereich des Spracherwerbs im Hinblick auf die Herausforderung des Erlernens berufsbezogener Fachsprache bei gleichzeitiger Förderung des Erst- und Zweitspracherwerbs im Lesen und Schreiben, Sprechen und Verstehen.

Digitalisierung

Die Bedeutung von Digitalisierung für die berufliche Bildung zeigt sich u. a. anhand von bildungspolitischen Aktivitäten (vgl. im Folgenden Brutzer/Kastrup 2019, S. 11) wie z. B. der Einrichtung einer Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Welt“ durch den Deutschen Bundestag (Deutscher Bundestag, o. J.) sowie deren Erklärung „Berufliche Schulen 4.0 – Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der Beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade“ (KMK 2017), der Veröffentlichung des Strategiepapiers der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) und in der Verabschiedung des DigitalPakts Schule 2019 bis 2024 durch den Bund (BMBF 2019). Weiterhin ist die Ausrichtung auf das Thema entlang verschiedener digitalisierungsspezifischer Förderprogramme bzw. -schwerpunkte erkennbar, wie bspw. die Ausschreibungen des BMBF, u. a. die dritte Förderlinie der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) „Digitalisierung in der Lehrerbildung“.

Digitalisierung im Kontext beruflicher Bildung bedeutet neben veränderten Arbeitsfeldern auch das methodische und mediale Lernen vom sinnvollen Umgang mit Medien und der Verwendung von digitalen Einsatzmethoden und Werkzeugen in der universitären Lehre (Kaufmann et al. 2021, S. 1380). So kann Digitalisierung in der Bildung sowohl ein berufs- und arbeitswissenschaftlicher Lerngegenstand sein (vgl. Prill 2019, S. 14) als auch eine didaktische Lernumgebung darstellen (vgl. Klingovsky 2021, S. 40 f.).

Für das Berufsfeld und die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft hat eine intensive Auseinandersetzung zu den Auswirkungen der Digitalisierung sowie den sich hieraus ergebenden Anforderungen und Herausforderungen begonnen (vgl. Friese 2021, S. 13 ff.). So wie bei den anderen transformativen Themenfeldern stellt auch Digitalisierung dabei kein gänzlich neues Thema in der beruflichen Bildung dar, denn bereits Ende der 1990er-/Anfang der 2000er-Jahre fand ein intensiver (Forschungs-)Diskurs zu Möglichkeiten und Grenzen digitaler Technologien statt

(Stichwort: E-Learning) (vgl. Brutzer/Kastrup 2019, S. 11). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung bietet es sich an, das Themenfeld Digitalisierung als Querschnitt integrativ und in einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Berufspädagogik, Fachwissenschaft und Fachdidaktik anzulegen (ebd.).

Gesundheit

Gesundheit ist eines der transformativen Themenfelder, welches im Vergleich zu den anderen Themen noch in geringstem Maße in der beruflichen Bildung etabliert ist, sondern bislang vielmehr am Arbeitsschutz und an Arbeitssicherheit mit dem Ziel der Beibehaltung der physischen und psychischen Gesundheit im Arbeitsprozess orientiert ist. Die neu konzipierten Standardberufsbildpositionen weisen hierzu aus, dass „die Position ‚Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit‘ weitestgehend unverändert erhalten“ bleibt (BIBB 2021a, S. 6). Das ist bedauerlich, da ganzheitliche Gesunderhaltung der Arbeitsnehmer:innen auf physischer wie auch auf mentaler Ebene eine dafür dringend notwendige gesundheitsbezogene Selbstkompetenz und ganzheitliche Alltagsbezogenheit benötigt. Dieser Alltagsbezug wird in der beruflichen Ausbildung gegenüber einer primär arbeitsprozessbezogenen und geringen Subjektorientierung nach wie vor vernachlässigt. Nachbarländer wie z. B. Dänemark haben unlängst erkannt, dass Arbeitskraft und Gesundheit in einem ganzheitlichen Bedingungsfeld betrachtet werden müssen. Die gesamtgesellschaftliche Relevanz von mentaler Gesundheit findet in Dänemark Ausdruck in einer staatlichen Zielvereinbarung sowie in einem mehrjährigen Handlungsplan zur Reduktion mentaler Erkrankungen, der in einem Abstand von vier Jahren aktualisiert wird (vgl. Danskernes Sundhed 2021, S. 10). Arbeitnehmer:innengesundheit ist somit zukünftig weniger ein arbeitsprozess- und wirtschaftsbezogener Ansatz als ein ganzheitlich individueller.

3 Ansatz und Umsetzung einer innovativen Lehrkräftebildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft entlang transformativer Themenfelder

Die Beschreibung der transformativen Themenfelder zeigt neben der Relevanz für die berufliche Fachrichtung und das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft auch die Fülle an möglichen Unterthemen und Schwerpunkten. Sie sind komplex vertikal aufeinander aufbauend (z.b Fachspracherwerb, DAZ, Literalität) sowie horizontal nebeneinander und zueinander in Beziehung stehend (z. B. gesundes nachhaltiges Produzieren und Digitalisierung von Arbeitsprozessen). Eine Vollständigkeit und Linearität von Wissensbeständen und Kompetenzanforderungen können nicht vorliegen, aber die Hochschulstandorte der Lehrkräfteausbildung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft forschen in den unterschiedlichen Themenfeldern und

entwickeln schwerpunktartig innovative Bildungsansätze, die bundesweit an Lernorten beruflicher Bildung und in der Lehrkräftebildung benötigt werden.

In Deutschland stellen elf Hochschulstandorte ein Studienangebot für das berufliche Lehramt für die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft bereit (Kettschau 2018, S. 164). Hierbei ist eine Vielfalt an „institutionellen und curricularen Varianten, die zumeist durch unterschiedliche Faktoren struktureller Heterogenität bedingt sind“ (ebd, S. 161), erkennbar, die zu unterschiedlichen Denkweisen und Kulturen und zu einer Schwerpunktsetzung in der inhaltlichen Ausgestaltung von Forschung und Lehre führt sowie zudem durch die verantwortlichen Lehrenden selbst beeinflusst wird. Diese Unterschiedlichkeit und Vielfalt können eine Chance sein, wenn es gelingt, Wissensbestände und innovative Themen und Expertisen zu bündeln, sich auszutauschen und zu vernetzen sowie hochschulübergreifende Kooperationen zu stärken.

Es erscheint sinnvoll, dass sich Standorte mit ihren genuinen Ausrichtungen und Schwerpunktsetzungen gemeinsam auf den Weg machen, Transformationsthemen zu bearbeiten und Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft auszutauschen und standortübergreifend intradisziplinär zu nutzen. Aus systemtheoretisch-ökologischer Sicht ist darüber hinaus eine ganzheitliche Betrachtung notwendig, die einer Theorie folgt, „die das disziplinäre Denken einer inklusiven Denkweise nachordnet“ (Fegebank 1994, S. 222). Sie entspricht dem Verständnis der transdisziplinären Forschung, die fordert, dass sich „Wissenschaft beziehungsweise Forschung [...] aus ihren fachlichen, disziplinären Grenzen löst und ihre Probleme mit Blick auf außerwissenschaftliche, gesellschaftliche Entwicklungen definiert, um diese Probleme disziplin- und fachunabhängig zu lösen“ (Mittelstraß 2005, S. 18).

Dieses Ziel verfolgt die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft einerseits durch den Rückgriff auf die Theorien der ihr immanenten Bezugswissenschaften, auf der anderen Seite wählt sie zunehmend die „disziplinenübergreifende Wissenschaftspraxis“ (Balsinger 2005, S. 132). Aufgrund der Komplexität der forschungsrelevanten gesellschaftlichen Fragestellungen ist es innerhalb der Standorte notwendig, interdisziplinär zu forschen und die lebensweltlichen und gesellschaftlichen Problemstellungen *öko-/oikossystemisch* zu betrachten:

> „Dieser Anspruch [der Komplexität] (die Verfassenden) übersteigt jedoch nicht nur zeitliche, sondern ebenso kognitive Kapazitäten des einzelnen Wissenschaftlers [sic!]. Eine Ökosystemforschung erfordert deshalb eine breite und flexible Zusammenarbeit zwischen Vertretern verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Diese – üblicherweise, jedoch nicht sehr präzise unter dem Sammelbegriff »Interdisziplinarität« zusammengefassten – Formen wissenschaftlicher Kooperation zeichnen sich dadurch aus, daß geeignete Wissenschaftler unterschiedlicher disziplinarer Herkunft Forschungsgegenstände und -methoden gemeinsam konstituieren, entwickeln und nutzen. Ein solches Zusammenwirken trägt dazu bei, das jeweils angemessenste Problemlösungspotential für gemeinsam oder von betroffenen Bevölkerungskreisen und -schichten bestimmte Problemstellungen mit hoher gesellschaftlicher Relevanz bereitzustellen“ (ebd., S. 16).

Unterstützt werden die Vernetzung und der Aufbau von Synergien auch durch verbandliche Zusammenschlüsse, wie die im September 2014 gegründete Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft e. V. (BAG E&H). Sie fungiert als gemeinsame Plattform zum Austausch und zur Vernetzung der Hochschulstandorte mit der Hauptaufgabe, die Lehrkräftebildung für die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft zu vertreten. Mitglieder sind neben Hochschullehrenden Lehr- und Ausbildungskräfte, Vertreter:innen von Studienseminaren, Studierende u. a. der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft (vgl. Kastrup/Kettschau 2014, S. 190).

An den Hochschulstandorten wird Interdisziplinarität z. B. sichtbar, wenn am Standort Flensburg gemeinsam mit Akteur:innen der Sozialen Arbeit zu Literalität und Grundbildung oder am Standort Paderborn mit dem Bereich Sonderpädagogik zu berufsbezogener Sprachbildung Forschungssettings entwickelt und durchgeführt sowie Erkenntnisse für die Lehrkräftebildung generiert werden. Diese intradisziplinären Perspektiven ergeben zwischen den Standorten einen unverzichtbaren Mehrwert. So werden Forschungsergebnisse zu BBNE in der Ausbildung im Bäckereihandwerk der FH Münster in Veranstaltungen der Europa-Universität Flensburg durch die Projektverantwortlichen thematisiert und umgekehrt erfolgt für Studierende in Münster eine Veranstaltung zu Bildungskonzepten für vulnerable Gruppen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben.

Der Einbezug von Kompetenzen anderer Standorte stellt einen Bildungs- und Forschungszugewinn für Studierende und Lehrende gleichermaßen dar; ein laterales Lehren, Lernen und Forschen, das eine mehrdimensionale Transdisziplinarität aufweist, entwickelt sich. In Formaten wie in der seit 2019 stattfindenden Summer School Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft lösen sich die stufentheoretischen Rollenzuschreibungen (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1987) auf, denn die Ziele der Summer School sind entsprechend des lateralen Lehrens, Lernens und Forschens

- die kritische Auseinandersetzung mit transformativen Themen in Verknüpfung fachdidaktischer Perspektiven, z. B. durch unterschiedliche methodische und mediale Zugänge, zu ermöglichen,
- die Interaktion und Kooperation der Standorte, der Dozierenden, Projektbeteiligten und Studierenden lateral zu fördern und alle Beteiligten zu aktuellen Fragestellungen der Fachdidaktik, zu Forschungsvorhaben und Entwicklungen an den Hochschulstandorten zu sensibilisieren und Verweisstrukturen aufzuzeigen sowie
- Einblicke in die vielfältigen Denkweisen und Kulturen zu geben, die sich aus verschiedenen Studiengangmodellen der Hochschulstandorte ergeben, und dabei die unterschiedlichen inhaltlichen Ausprägungen und Schwerpunktsetzungen der Hochschulstandorte einerseits zu wahren und andererseits integrativ zusammenzuführen, um Potenziale zu nutzen.

Die Komplexität, Multidisziplinarität und die relativ junge Genese der Transformationsthemen machen die Entwicklung neuer Theorien, Konzepte und Modelle notwen-

dig. Im Rahmen des vorhandenen hohen Innovationscharakters wird ein kreativ-entwickelnder partizipativer Zugang notwendig, den Lehrende und Lernende gemeinsam bestreiten. Die methodischen Prinzipien eines solchen partizipativen Zugangs sind in der folgenden Abbildung (1) dargestellt. Dabei werden Forschungsansätze und -erkenntnisse durch die Projektbeteiligten verschiedener Hochschulstandorte an Studierende herangetragen; die Studierenden bearbeiten die ihnen dargestellten Themen didaktisch in einem offenen Lern- und Forschungsprozess; die daraus resultierenden Erkenntnisse fließen wiederum zurück, z. B. in ein Projekt, und die Lernergebnisse führen zu Forschungsansätzen, neuen Konzeptideen und weiteren Ergebnissen. Dabei werden sowohl Erkenntnisse ausgehend von Themenfeldern (Vielfalt, Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Gesundheit) weiterentwickelt als auch gegenseitig bereichernd entsprechend der berufsbezogenen und lebensweltlichen Fragestellungen und Herausforderungen zusammengeführt. So werden z. B. Projektergebnisse der verschiedenen Standorte vorgestellt, die die Studierenden dann auf andere Fragestellungen transferieren können. Die daraus resultierenden Ergebnisse fließen wiederum zurück in die Projektarbeit.

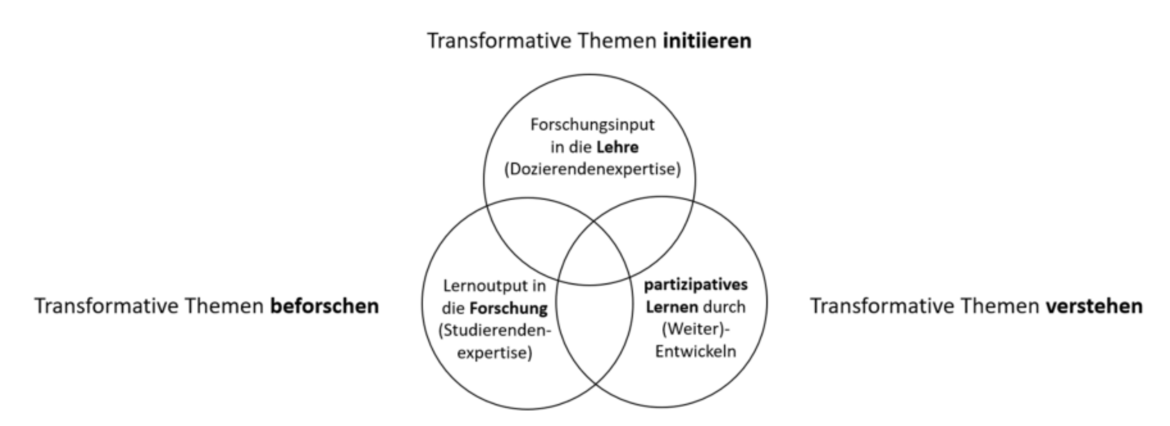


Abbildung 1: Laterales Lehren, Lernen und Forschen bei einer standortübergreifenden Summerschool (Quelle: eigene Darstellung)

Die reine „Kommunikation wissenschaftlicher Befunde und Theorien gegenüber den Studierenden und der eigenen Fachdisziplin“ (vgl. Moll/Schütz 2022, S. 9) wird ergänzt, indem die Beteiligten partizipativ an verschiedenen Phasen von der Themen- und Relevanzbestimmung, Konzept- und Theorieentwicklung, Erprobung und Evaluation sowie kritischen Würdigung und Überarbeitung beteiligt werden können. Durch das Erkennen von Herausforderungen und das sich daran anschließende Entwickeln, Erproben und Evaluieren kann Expertise erlangt werden. Das beinhaltet eine neue Rollenzuschreibung der Dozierenden: Aus Expert:innen oder Lern- und Forschungsbegleiter:innen werden innovativ agierende Lehr-, Lern- und Forschungsumgebungsmanager:innen eines lateralen Settings. Dieses Format zeigt Parallelen zu dem Projektkonzept der „partizipatorisch-evaluatorischen Konzeptentwicklung“ (Johannsen/Peuker 2021, S. 52). Die Manager:innen besitzen neben Grundexpertise ein Erkenntnisinteresse und organisieren Wissensentwicklung und -transfer intern in

partizipativen Formaten. Erkenntnisse werden dann gebündelt nach außen kommuniziert mit der Aufforderung, diese als offene Formate zu nutzen, passgenau zu verändern und weiterzuentwickeln. Vorteil ist hierbei die Chance der Aktualität und der Anpassungsfähigkeit an die Heterogenität der Situationen und der Akteur:innen. Die Wirksamkeit von Konzepten erhöht sich ebenso wie die Akzeptanz und Verbreitung von Erkenntnissen. Hierbei wird demnach von einer subjektorientierten eigenständigen flexiblen Erkenntnisnutzung und -verarbeitung ausgegangen. Durch diese spezifische und multiperspektivische Herangehensweise wird das partizipative Format den relevanten heterogenen Voraussetzungen und Bedingungen der jeweiligen Bildungsanlässe gerecht. Laterales Lehren kann sich dabei an Merkmalen lateraler Führung orientieren.

Die beteiligten Akteur:innen werden zu Mitgestaltenden und erfahren in jeder Hinsicht zumindest eine Sensibilisierung in den angebotenen transformativen Themenfeldern der beruflichen Fachrichtung. Sie profitieren von ersten Lösungen und Konzepten und bekommen eine (bestenfalls bundesweite) Verweisstruktur zu den aktuellen Transformationsforschungen. Diese können sie dann wiederum in ihrer Community (Mitstudierende, Praktikumsmentor:innen, Betriebe) weitergeben. Auf wissenschaftlicher Ebene entstehen durch laterales Lernen, Lehren und Forschen weitere Ideen zu Folgeforschungen, zu Masterabschlussarbeiten und zu einer generellen Wissenschaftsorientierung, die Nachwuchs im fachkräftesuchenden Bereich Ernährung und Hauswirtschaft generieren kann.

Das Konzept der Summer School Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft wurde ursprünglich am Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) der FH Münster ins Leben gerufen und 2021 pandemiebedingt auf ein Onlineformat umgestellt. Unter der Verantwortung der Europa-Universität Flensburg und der FH Münster wurde sie in Kooperation mit weiteren Standorten (Universität Paderborn, Technische Universität Berlin sowie Technische Universität Dresden) viertägig digital durchgeführt. Jeweils standortspezifisch wurden hierbei die curriculare Anrechnung und Einbindung flexibel ermöglicht. Voraussetzung war die Einschlägigkeit der Masterstudiengänge. Das digitale Format hatte die Vorteile der niedrigschwelligen bundesweiten Teilnahme ohne Reise- und Kostenaufwand. Die fehlende reale Begegnung konnte mit aktivierenden Methoden wenigstens teilweise ausgeglichen werden.

Eine Ergebnissicherung der unterschiedlichen transformativen berufsdidaktischen und -fachlichen Handlungsfelder und Fragestellungen im Rahmen der digitalen Summer School wurde mithilfe eines Padlets durchgeführt und steht den Beteiligten zur weiteren Verwendung frei zur Verfügung.

4 Zusammenfassung und Perspektiven zum Lehren und Lernen zu transformativen Themenfeldern

Die Umsetzung der Transformation in der beruflichen Lehrkräftebildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft sowie im Berufsfeld bedarf der

Kooperation disziplin- sowie standortübergreifender Initiativen. Die strukturelle Verankerung des hochschulübergreifenden lateralen Lehr-/Lern- und Forschungskonzepts, wie die dargestellte Summer School, kann dazu beitragen, die Professionalisierung der Lehramtsausbildung voranzutreiben sowie die gesamte Community auf die anstehenden Herausforderungen und Anforderungen im Bereich von Lehre, Forschungs- und Arbeitsfeldern vorzubereiten und zu stärken, Expertisen zu bündeln, aber auch Alleinstellungsmerkmale an einzelnen Hochschulstandorten zu festigen.

Dieser beschriebene Ansatz vom Lehren und Lernen entlang transformativer Themenfelder in der beruflichen Lehrkräftebildung lässt sich abschließend entlang folgender Eckpunkte zusammenfassen:

Erstens machen die transformativen Themenfelder einen ganzheitlichen Bildungsansatz und keine bloße additive Ergänzung neuer Lerninhalte erforderlich. Methodisch bieten sich laterale Strukturen des Lehrens und Lernens in intra-, inter- und transdisziplinären Forschungs- und Bildungssettings an, um die Vielfalt der Schwerpunkte miteinander synergetisch zu erfassen und Expertisen verschiedener Standorte und Akteursgruppen miteinander zu nutzen.

Zweitens geht es vor allem um eine breite Sensibilisierung von zukünftigen Lehrkräften für die Themenfelder und ihre besonderen Bildungszugänge. Dazu dient eine standortübergreifende Verweisstruktur als Zugang zu Informationen, Forschungsansätzen, Zugängen und Ansprechpartner:innen.

Drittens besitzen digitale Lehr- und Lernformate als niedrigschwelliger Zugang ohne Mobilitätsbeschränkung den Vorteil der verbesserten Erreichbarkeit von Standorten und Akteur:innen und eine partizipative Ergebnisentwicklung und -dokumentation, die frei verfügbar zum Weiterforschen und -lernen anregt.

Literatur

Balsinger, Philipp W. (2005): Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinenübergreifender Wissenschaftspraxis. München, Wilhelm Fink.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2021a): Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe. Bonn.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2021b): Erläuterungen zu den modernisierten Standardberufsbildpositionen. Auszug aus der Broschüre: Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe (Ausbildung Gestalten). Bonn.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2019): Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024. Berlin. In: https://www.bmbf.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf (Abfrage: 27.09.2019).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2022): Die Finanzen im digitalPakt Schule. In: https://www.digitalpaktschule.de/de/die-finanzen-im-digitalpakt-schule-1763.html (Abfrage: 24.04.2022).

Brutzer, Alexandra/Kastrup, Julia (2019): Wechselwirkungen der Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Berufspädagogik in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 37, S. 1–20, www.bwpat.de/ausgabe37/brutzer_kastrup_bwpat37.pdf (Abfrage: 09.03.2022).

Bylinski, Ursula/Austermann, Nora/Wiegelmann, Melanie (2018): Entwicklung von inklusionsorientierten Curricular im beruflichen Lehramtsstudium. In: Rott, David/Zeuch, Nina/Fischer, Christian/Souvignier, Elmar (Hrsg.): Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Münster, Waxmann, S. 159–174.

Bylinski, Ursula/Kastrup, Julia/Nölle-Krug, Marie (2019): Leitlinien inklusiver Didaktik und deren Ausgestaltung in der Fachdidaktik. In: Heinrichs, Karin; Reinke, Hannes (Hrsg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld, wbv, S. 227–242.

Danskernes Sundhed (2021): Den Nationale Sundhedsprofil 2021. In: https://sst.dk/da/Udgivelser/2022/Danskernes-sundhed (Abfrage: 24.04.2022).

Deutscher Bundestag (o. J.): Enquete Kommission zur beruflichen Bildung. Berlin. In: www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2018/kw26-de-enquete-berufliche-bildung-560334 (Abfrage: 24.04.2022).

Dreyfus, Stuart E./Dreyfus, Hubert L. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

Fegebank, Barbara (1994): Der Privathaushalt in systemtheoretisch-ökologischer Betrachtung. Frankfurt a. M., Peter Lang.

Fernandez, Verónica/Kastrup, Julia/Nölle-Krug, Marie (2020): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung in Berufen des Lebensmittelhandwerks und der Lebensmittelindustrie – Beiträge des BIBB-Modellversuchsschwerpunkts zum nachhaltigen Wirtschaften. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 17, S. 1–24. In: https://www.bwpat.de/spezial17/fernandez_kastrup_noelle-krug_spezial17.pdf (Abfrage: 11.05.2022).

Friese, Marianne (2021) (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe. Bielefeld, wbv.

Früchtel, Frank/Cyprian, Gudrun/Budde, Wolfgang (2010): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen. Wiesbaden, Springer VS.

GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) (2020): Digitalpakt Schule und Digitalisierung an Schulen. Ergebnisse einer GEW-Mitgliederbefragung 2020. Frankfurt am Main. In: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=97283&token=1fff3c48386bb347b9cd047b05652541d9cc0cba&sdownload=&n=202004-Mitgliederbefr-Digitalisierung.pdf (Abfrage: 26.04.2022)

Jablonka, Peter/Westhoff, Gisela (2013): BIBB-Modellversuchsförderschwerpunkt „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung" Ziele, Entwicklungen, aktuelle Befunde und Handlungsfelder. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 6, S. 1–17, www.bwpat.de/ht2013/ws15/jablonka_westhoff_ws15-ht2013.pdf (Abfrage: 09.03.2022).

Johannsen, Ulrike/Peuker, Birgit (2021): Service Learning in der Lehramtsausbildung mittels partizipatorischer Konzeptentwicklung im Bereich von Consumer Literacy. In: Haushalt in Bildung & Forschung, 10, H. 4, S. 46–63.

Kalisch, Claudia/Kaiser, Franz (2019): Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse. Bielefeld, wbv.

Kaufmann, Jens/Hoseini, Sayed/Quindeau, Pascal/Quix, Christoph/Ruschin, Sylvia (2021): Bringing it all together – Gemeinschaftlich aktiv lernen am virtuell geteilten Bildschirm in der Hochschule und digital. In: HMD – Praxis der Wirtschaftsinformatik 58, S. 1378–1393.

Kastrup, Julia/Kettschau, Irmhild (2014): Bundesarbeitsgemeinschaft Ernährung und Hauswirtschaft begründet – Vertretung der fachbezogenen Lehrkräftebildung gestärkt. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft 62, H. 3, S. 188–194.

Kastrup, Julia/Kuhlmeier, Werner/Nölle-Krug, Marie (2022): Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals zur Verankerung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Michaelis, Christian/Berding, Florian (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen. Bielefeld, wbv, S. 173–189.

Kettschau, Irmhild (2018): Die Lehrkräftebildung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung und Ausbildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe. Bielefeld, wbv, S. 161–173.

Kettschau, Irmhild/Mattausch, Nancy (2014): Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel der Gemeinschaftsverpflegung. Arbeitsprozesse, Qualifikationsanforderungen und Anregungen zur Umsetzung in Unterricht und Ausbildung. Hamburg, Handwerk und Technik.

Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Stuttgart, Kohlhammer.

Klingovsky, Ulla (2021): Empirie im Kursraum – (An)Ordnungen des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität. In: Bernhard-Skala, Christian/Bolten-Bühler/Ricarda/Koller, Julia/Rohs, Matthias/Wahl, Johannes (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven. Bielefeld, wbv, S. 39–54.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 i. d. F. vom 07.12.2017. Berlin.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2017): Berufliche Schulen 4.0 – Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. Berlin.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. Berlin.

Kremer, H.-Hugo/Kückmann, Marie-Ann/Sloane, Peter F. E./ Zoyke, Andrea (2015): Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Düsseldorf.

Mittelstraß, Jürgen (2005): Methodische Transdisziplinarität. In: Technikfolgenabschätzung Theorie und Praxis 2, H. 14, S. 18–23.

Moll, Gerald/Schütz, Julia (Hrsg.) (2022): Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design. Bielefeld, wbv. https://doi.org/10.3278/6004796w

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016): Ministerin Löhrmann: NRW bekräftigt Vorreiterrolle in der Lehrerausbildung. Pressemitteilung vom 21. April 2016. Düsseldorf. In: www.land.nrw/pressemitteilung/ministerin-loehrmann-nrw-bekraeftigt-vorreiterrolle-der-lehrerausbildung (Abfrage: 21.04.2022).

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2017): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, die berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss vermitteln. Fachbereich Gestaltung. Düsseldorf.

Peuker, Birgit/Herkner, Volkmar (2020): Forschendes Lernen im Bereich berufsbildender Schulen – Perspektiven aus Sicht der Beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft sowie der Berufspädagogik. In: Winkel, Jens et al. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg Erfahrungen – Empfehlungen – Perspektiven. Flensburg, University Press, S. 11–27.

Polany, Karl (2015): The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Stuttgart, Suhrkamp.

PQHD (Kompetenzzentrum Professionalisierung und Qualitätssicherung haushaltsnaher Dienstleistungen); DGH (Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft) (2020): Referenzrahmen. Modulare (Teil)Qualifizierung für haushaltsnahe Dienstleistungen und Hauswirtschaft. Fulda/Rheine.

Prill, Anne (2019): Lernräume der Zukunft. Vier Praxisbeispiele zu Lernraumgestaltung im digitalen Wandel. Arbeitspapier Nr. 45. Berlin, Hochschulforum Digitalisierung.

Schütt-Sayed, Sören/Casper, Marc/Vollmer, Thomas (2021): Mitgestaltung lernbar machen – Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Melzig, Christian/Kuhlmeier, Werner/Kretschmer, Susanne (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Bonn, Barbara Budrich, S. 200–227.

Trautmann, Christina/Siegmund, Alexander (2021): Förderung der Handlungsfähigkeit von Auszubildenden für die betriebliche Klimaanpassung. In: Standort 45, S. 294–301. https://doi.org/10.1007/s00548-021-00741-7

Urban, Hans-Jürgen (2020): Globalisierung, Digitalisierung, Ökologisierung. Arbeit und Kapitalismus in der Transformation. In: DGB Bildungswerk BUND e. V. (Hrsg.): Transformation weltweit. Für gute Arbeit im digitalen und ökologischen Wandel. Düsseldorf, S. 10–15. In: https://www.dgb-bildungswerk.de/sites/default/files/media/product/files/DGB%20BW_NSN_2020_Transformation_weltweit.pdf (Abfrage: 24.04.2022).

Autorinnen



Kastrup, Julia, Prof.in Dr.in, Professorin für Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft an der FH Munster am Institut für Berufliche Lehrerbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE), Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation.
kastrup@fh-muenster.de



Peuker, Birgit, Pro.in Dr.in., Professorin für Ernährung und Hauswirtschaft und ihre berufliche Didaktik an der Europa-Universität Flensburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: berufliche Didaktik, Transformation der Berufe, Fachraumforschung, Bildung für vulnerable Gruppen.
birgit.peuker@uni-flensburg.de



Nölle-Krug, Marie, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsgebiet Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft an der FH Münster am Institut für Berufliche Lehrerbildung.
noelle@fh-muenster.de



Vollmer, Simon, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung an der Europa-Universität Flensburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen.
simon.vollmer@uni-flensburg.de

Weiterbildungsordnungsarbeit für Pflegeberufe

Herausforderungenangeher:innen und Schwellenkonstrukteur:innen

Dana Bergmann und Astrid Seltrecht

Abstract

Die Einführung der generalistischen Pflegeausbildung hat Auswirkungen auf die Weiterbildungslandschaft in der Pflege, welche bis dato in Deutschland durch Heterogenität gekennzeichnet ist, da pflegerische Weiterbildungen auf Ebene der Bundesländer geregelt werden. Im Rahmen des vom Bundesinstitut für Berufsbildung beauftragten Projektes „Qualifizierungsanforderungen von Weiterbildungen" wird u. a. im qualitativen Teilprojekt der Frage nachgegangen, inwieweit Weiterbildungsordnungen in den einzelnen Bundesländern vorausschauend überarbeitet werden, damit ab 2023 für die neue Berufsgruppe eine Weiterbildungslandschaft vorbereitet ist, die an die Kompetenzentwicklung, wie sie in der generalistischen Ausbildung begonnen wurde, nahtlos anschließt. Die Analyse zeigt, dass die interviewten Personen (hier: Vertreter:innen auf Landesebene) entsprechend ihres beruflichen Selbstverständnisses bzw. ihrer beruflichen Rolle die aktuellen Herausforderungen in der Weiterbildungslandschaft Pflege angehen (Schwellenkonstrukteur:innen und Herausforderungenangeher:innen).

Schlagworte: Pflegeberufliche Weiterbildung, Makroebene, Durchlässigkeit, berufliches Selbstverständnis

Abstract

The introduction of general nursing training has an impact on the continuing education landscape in nursing, which to date has been characterized by heterogeneity in Germany, since continuing nursing education is regulated at the level of the federal states. As part of the project "Qualification requirements for further training" commissioned by the Federal Institute for Vocational Training, the qualitative sub-project is investigating the extent to which further training regulations in the individual federal states are being revised in a forward-looking manner so that, from 2023, a further training landscape is prepared for the new professional group that seamlessly follows on from the development of skills as started in the general training. The analysis shows that the people interviewed (here: representatives at the state level) are tackling the current challenges in the nursing education landscape (threshold designers and challengers) according to their professional self-image or their professional role.

Keywords: Further training, macro level, permeability, professional self-image

1 Aktuelle Herausforderung: Entwicklung und Modifizierung landeseigener Weiterbildungsordnungen für Pflegeberufe

Mit der Verabschiedung des Pflegeberufegesetzes (PflBG) im Jahr 2017 und dem Beginn der generalistischen Pflegeausbildung im Jahr 2020 wird die erste Kohorte der Pflegefachmänner bzw. Pflegefachfrauen im Frühjahr 2023 ihre Ausbildung abschließen und sechs Monate später eine Weiterbildung beginnen können. Aktuell ist jedoch noch nicht dargelegt, inwieweit die derzeitigen Weiterbildungsangebote pass- und anschlussfähig zur generalistischen Pflegeausbildung sind. Hinzu kommt, dass das Feld der pflegeberuflichen Weiterbildungen in Deutschland bislang durch Heterogenität gekennzeichnet ist, da pflegerische Weiterbildungen auf Ebene der Bundesländer geregelt werden. Die Deutsche Krankenhausgesellschaft (DKG) bietet eine Empfehlung zur Ausgestaltung einer bundeslandeigenen Weiterbildungsordnung an (DKG 2022), bezieht sich aber mit ihren Empfehlungen zumeist nur auf das Pflegehandeln im Setting akutstationärer Pflege. Die pflegerischen Settings ambulante Pflege, teilstationäre Pflege und langzeitstationäre Pflege werden in der DKG-Empfehlung kaum berücksichtigt. Die DKG-Empfehlung ist daher eher als eine erste Orientierung einer bundeslandeigenen Weiterbildungsordnung, die im Idealfall alle pflegerischen Berufsabschlüsse berücksichtigen sollte, zu verstehen. Die tatsächliche Ordnungsarbeit obliegt – wenn eine bundeslandeigene Weiterbildungsordnung verabschiedet wird – der Hoheit des einzelnen Bundeslandes.

Vor dem Hintergrund, dass sich die Berufsausbildung in der Pflege grundlegend geändert hat, stellen sich derzeit eine ganze Reihe von Fragen mit Bezug auf pflegerische Weiterbildungen: Sind die derzeitigen Weiterbildungsordnungen auf gesellschaftliche Bedarfe hinsichtlich pflegerischer Versorgung sowie auf Bedürfnisse der zukünftigen Pflegefachfrauen und Pflegefachmänner ausgerichtet? Braucht es zukünftig parallel zu den bestehenden Weiterbildungen gesonderte Weiterbildungen für generalistisch ausgebildete Pflegefachkräfte? Inwieweit sind Weiterbildungen kompetenzorientiert ausgerichtet und anschlussfähig an die mit den verschiedenen Berufsabschlüssen in der Pflege erreichten Kompetenzniveaus? Münden beruflich und hochschulisch ausgebildete Pflegefachfrauen und Pflegefachmänner in dieselben Weiterbildungsmaßnahmen ein oder wird es entsprechend des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) gesonderte Weiterbildungsmaßnahmen geben? Reicht für die Begleitung von Weiterbildungsteilnehmer:innen in den pflegerischen Settings die Qualifikation als Praxisanleiter:innen mit 300 Weiterbildungsstunden aus, wie sie für die Betreuung von Auszubildenden gefordert wird? Oder braucht es für die Praxisanleitung von Weiterbildungsteilnehmer:innen eine höherwertige Qualifikation als Praxisanleiter:in? Die Qualifizierung der Dozent:innen/Lehrkräfte in der Weiterbildung ist ebenfalls nicht im Pflegeberufegesetz geregelt und, aufgrund oftmals fehlender Reglementierungen, auf einem deutlich geringerem Niveau angesiedelt als die der Lehrkräfte in der Ausbildung. Hier stellt sich aus Perspektive der Professionstheorie die Frage, wie sich die individuelle Professionalisierung der Lehrkräfte in der Weiter-

bildung vollzieht. Zudem ist bis dato ungeklärt, inwieweit das Handeln von Lehrkräften in der Weiterbildung professionell ist. Und braucht es Rahmenpläne für Weiterbildungen, analog zu den Rahmenplänen für die berufliche Ausbildung, wie sie die Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz vorgelegt hat? Allein diese Fragen zeigen das große Spektrum an Fragen der Pflegeweiterbildungspraxis auf, die gleichzeitig Forschungsdesiderata in der Weiterbildungslandschaft der Pflege darstellen.

2 Das Projekt QUAWE und das Ziel des Beitrags

Das vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beauftragte und vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) sowie Prof. Dr. Astrid Seltrecht umgesetzte Forschungsprojekt „Qualifizierungsanforderungen von Weiterbildungen (QUAWE)“ greift das Thema Weiterbildungslandschaft im Bereich der Pflege auf. Das Projekt zielt darauf ab, eine Informationsgrundlage dafür zu schaffen, das Bildungssystem in der Pflege durchlässig und zukunftsfähig zu gestalten (Bergmann/Müller/Seltrecht 2021; Bergmann et al. im Erscheinen). Ziele des Projekts sind:

1. Erstellung eines Literaturreviews (Sturma et al. 2016), um den disziplinspezifischen Weiterbildungsbegriff in der Pflege auszuloten und mit dem Begriff Fortbildung ins Verhältnis zu setzen,
2. Erfassung, Analyse sowie Systematisierung bestehender Weiterbildungen für Pflegefachkräfte in den einzelnen Bundesländern mithilfe von Web Scraping (Fischer 2020), die a) als Zugangsvoraussetzung einen erfolgreichen Abschluss einer dreijährigen Pflegeausbildung haben (Gesundheits- und Krankenpfleger:in, Krankenpfleger bzw. Krankenschwester, Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger:in, Kinderkrankenpfleger bzw. Kinderkrankenschwester, Altenpfleger:in sowie Pflegefachmann bzw. Pflegefachfrau), b) einen Umfang von über 150 Stunden aufweisen sowie c) einen expliziten Fachbezug zu Arbeitsprozessen in der Pflege beinhalten, aber d) keine Weiterbildung für Führungskräfte im Pflegebereich sind,
3. Einordnung pflegeberuflicher Weiterbildungen in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) und Herstellung von Transparenz für eine von Durchlässigkeit gekennzeichnete Bildungslandschaft,
4. Analyse von Deutungsmustern der Vertreter:innen aus der Pflegepraxis und Pflegeweiterbildungspraxis auf Makroebene (Ländervertreter:innen), Mesoebene (Leitungsebene in pflegerischen Einrichtungen oder Bildungsinstitutionen) und Mikroebene (Pflegekräfte sowie Lehrende) mithilfe der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996), um auf empirischer Basis zu eruieren, ob es neue Weiterbildungsbedarfe gibt, die in der aktuellen Landschaft nicht abgedeckt sind, und inwiefern bestehende Weiterbildungen an die generalistische Pflegeausbildung anschlussfähig sind,

5. Identifikation von Einflussfaktoren für Pflegefachkräfte, an Weiterbildungen teilzunehmen. Für diese quantitative Erfassung wird ein von Pflegefachkräften ausgefüllter Onlinefragebogen mit Methoden der deskriptiven Statistik und der Inferenzstatistik ausgewertet.

Im Rahmen des vierten Arbeitspaketes – der qualitativen Teilstudie – wurde auf die Weiterbildungslandschaft der Pflege sowohl aus Perspektive von Pflegeeinrichtungen als auch von Pflegeweiterbildungseinrichtungen bzw. aus Sicht von Pflegefachkräften als auch von Pflegelehrkräften geschaut. Zudem wurden Vertreter:innen auf Bundeslandebene, die in die Entwicklung neuer oder die Modifizierung bestehender Weiterbildungsordnungen eingebunden sind (Ministerien, Pflegekammern, Landesverbände), mithilfe leitfadengestützter Interviews befragt (vgl. Abb. 1).



Abbildung 1: Theoretical Sampling der qualitativen Teilstudie des QUAWE-Projekts

Zunächst stellte sich im qualitativ ausgerichteten Teilprojekt die Frage, in welcher Hinsicht der Beruf Pflegefachfrau/Pflegefachmann derzeit in landesweiten Weiterbildungsordnungen Berücksichtigung findet. Inwieweit wurden bzw. werden Weiterbildungsordnungen in den einzelnen Bundesländern vorausschauend überarbeitet, damit ab 2023 für die neue Berufsgruppe eine Weiterbildungslandschaft vorbereitet ist, die an die Kompetenzentwicklung, wie sie in der generalistischen Ausbildung begonnen wurde, nahtlos anschließt? Um diese Frage zu beantworten, wurden Vertreter:innen auf Landesebene, zu deren Aufgabe auch die Entwicklung neuer bzw. die Modifizierung bestehender Weiterbildungsordnungen gehört, befragt. Damit stellt der vorliegende Beitrag Ergebnisse aus einem Teilbereich des QUAWE-Gesamtprojektes vor (o. g. Punkt 4: Deutungsmuster von Landesvertreter:innen/Makroebene).

3 Theoretische Fundierung: Forschungsdesiderat Pflegeweiterbildungsordnungsarbeit

Pflegeberuflich wird die Ausbildung zum Pflegefachmann bzw. zur Pflegefachfrau als Teil des lebenslangen Lernens betrachtet, sodass bereits in der Ausbildung die „fortlaufende persönliche und fachliche Weiterbildung als notwendig anerkannt" wird (PflBG § 5 Abs. 1). Darüber hinaus befähigt die hochschulische Pflegeausbildung zum Erkennen berufsbezogener Fort- und Weiterbildungsbedarfe (PflBG § 37 Abs. 3.3). Das Pflegeberufegesetz regelt aber nicht nur die Ausbildung von Pflegefachkräften mit Ausblick auf Weiterbildungen als Bestandteil eines lebenslangen Lernprozesses, sondern berücksichtigt durch Ermächtigung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und des Bundesministeriums für Gesundheit zukünftig die statistische Erfassung zum Themenschwerpunkt Weiterbildung (PflBG § 55 Abs. 1.2). Trotz der Berücksichtigung des Themas Weiterbildung in der gesetzlichen Grundlage spielt es dennoch eine eher untergeordnete Rolle im Gesetz und in den Rahmenplänen zur Pflegeausbildung nach § 53 des Pflegeberufegesetzes.

Wird der Blick von der Gesetzgebung und den Ordnungsmitteln auf die Pflegedidaktik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin gelenkt, zeigt sich hier zunächst eine Differenzierung zwischen Pflegebildungspraxis und Pflegelehrer:innenbildungspraxis. Die Pflegebildungspraxis und die Pflegelehrer:innenbildungspraxis werden auf drei Ebenen – Makroebene, Mesoebene und Mikroebene – differenziert betrachtet, wobei die beiden letztgenannten zu den „originären Handlungsfeldern" der Pflegedidaktik zählen (Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009, S. 20). Auf der Mesoebene stehen „Institutionalformen Pflegeberuflicher Bildung und der Lehrerinnenbildung" im Mittelpunkt (ebd.). Ertl-Schmuck und Fichtmüller weisen hier explizit „Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pflegenden (berufliche und hochschulische)" sowie „Lehrerinnenaus-, -fort- und -weiterbildung" (ebd.) aus. Auf der Makroebene werden „gesellschaftliche Strukturen, insbes. Berufspolitik, Berufsbildungspolitik, Bildungspolitik" sowie „Wissenschaftstheorie", zu der „insb. Bildungswissenschaftliche und pflegewissenschaftliche Diskurse, ihre Moden und Strömungen" gezählt werden (ebd.), betrachtet.

Ebenfalls findet sich in der pflegedidaktischen Diskussion die Differenzierung in Theorien und Modelle, in Handlungsfelder und in Forschungsfelder wieder (Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009; Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2010; Ertl-Schmuck/Greb 2013; Ertl-Schmuck/Greb 2015). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass das Thema Weiterbildung – sowohl für Pflegefachkräfte als auch für Pflegelehrkräfte – in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Pflegedidaktik bislang wenig Beachtung gefunden hat, obgleich sich aus der Praxis heraus eine Reihe von Forschungsfragen, allein schon durch das Inkrafttreten des Pflegeberufegesetzes, stellt. Bspw. gibt es in der Handbuchreihe über die o. g. Nennung von Aus-, Fort- und Weiterbildung in der Pflegebildung und in der Lehrer:innenbildung kein dezidiertes Eingehen auf Fragen der Weiterbildung in der Pflege – weder wird die Pflegeweiterbildungspraxis als explizites Handlungsfeld thematisiert noch findet sich Pflegeweiterbildungspraxis als genuiner Bestandteil in der Forschung wieder.

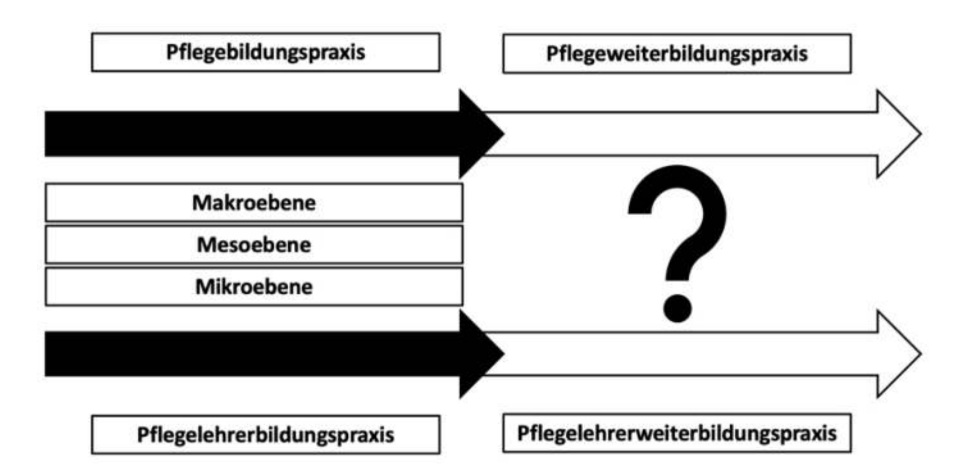


Abbildung 2: Bislang vernachlässigte Forschungsgegenstände: Pflegeweiterbildungspraxis und Pflegelehrerweiterbildungspraxis

Die Forschungsfrage, inwieweit Weiterbildungsordnungen vorausschauend bereits überarbeitet wurden bzw. werden, setzt zum einen eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Begriffen Bedarfe und Bedürfnisse voraus und erfordert zum anderen eine Positionierung zu dem Begriff berufliches Selbstverständnis.

Bedarfe sind gesellschaftlich oder wirtschaftlich nachgefragte „Güter", einschließlich Bildung, die durch bestimmte Angebote, z. B. Weiterbildungsangebote, befriedigt werden können. Mit der „Verordnung zur Festlegung von Pflegepersonaluntergrenzen in pflegesensitiven Bereichen in Krankenhäusern für das Jahr 2021 (Pflegepersonaluntergrenzen-Verordnung – PpUGV)" werden Personaluntergrenzen für pflegesensitive Bereiche festgelegt sowie Umsetzung und Kontrolle der Einhaltung dieser Grenzwerte dargelegt. Nach dieser Verordnung gelten Notfallsanitäter:innen, Operationstechnische Assistent:innen, Anästhesietechnische Assistent:innen sowie Medizinische Fachangestellte als Pflegehilfskräfte. Diese Berufsgruppen sind nach Empfehlung der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG) auch nicht für pflegerische Weiterbildungen zugelassen. Eine individuelle Nachfrage nach einer pflegerischen Fachweiterbildung – als Bedürfnis – steht damit der DKG-Empfehlung konträr gegenüber. Obgleich diese Berufsgruppen die Personaluntergrenzen abzusichern helfen, ist es den einzelnen Vertreter:innen nicht möglich, den Status als Helfer:innen durch Weiterbildung zu verlassen. Die beiden o. g. Begriffe – Bedarfe und Bedürfnisse – lassen sich daher auch als „kollektive Bedarfe" und „individuelle Bedürfnisse" (Gieseke 2019, S. 29) voneinander unterscheiden.

Für die Weiterbildungsordnungsarbeit liegen bislang keine empirischen Forschungsergebnisse vor, welche Prämissen von den Verantwortlichen auf der Makroebene verfolgt werden – zählt die Makroebene, auf der die Weiterbildungsordnungsarbeit erfolgt, doch nach Ertl-Schmuck und Fichtmüller nicht zu den originären Handlungsfeldern der Pflegedidaktik (2009, S. 20). Inwieweit Verantwortliche, die mit der Weiterbildungsordnungsarbeit betraut sind, kollektive Bedarfe und individuelle Bedürfnisse einzelner Pflegefachkräfte handlungsleitend berücksichtigen, ist wiederum davon abhängig, ob sie gemäß der beruflichen Rolle, also aufgrund der Zuschrei-

bung von Erwartungen an den bzw. die Rolleninhaber:in, oder aber aufgrund eines beruflichen Selbstverständnisses, welches sich berufsbiografisch entwickelt hat und mehr als das Ausfüllen einer beruflichen Rolle umfasst, handeln.

4 Methodisches Konzept

Die sich mit dem Pflegeberufegesetz ergebenden Änderungen für die Pflegeausbildung dürften sich in der Folge auch in der Weiterbildungslandschaft niederschlagen. Für eine Untersuchung, welche Bewegungen in der Weiterbildungslandschaft in Gang gesetzt wurden und werden, ist eine explorative Studie notwendig, die wiederum ein abduktives Vorgehen in der Datenauswertung verlangt – und damit ein der qualitativen Methodologie verpflichtetes offenes Vorgehen in der Datenauswertung erfordert. Aus dem Datenkorpus der qualitativen Teilstudie des QUAWE-Projektes wurden für die Beantwortung der aufgezeigten ersten Forschungsfrage elf Landesvertreter:innen, die an der Erstellung bzw. der Weiterentwicklung von landeseigenen Weiterbildungsordnungen maßgeblich beteiligt sind, mithilfe leitfadengestützter Interviews befragt.

Tabelle 1: Datenkorpus Makroebene des qualitativ ausgerichteten Teilprojekts in QUAWE

Vertreter:innen von Ministerien	Vertreter:innen von Pflegekammern	Vertreter:innen von Landesverbänden/Landesvereinigungen
7	2	2

Die Interviews, die gemäß der vom BIBB herausgegebenen Leistungsbeschreibung eine Länge von einer Stunde nicht überschreiten sollten, wurden von zwei Personen nach gemeinsamen Briefings geführt. Die Vorstrukturierung des Erhebungsinstrumentes erlaubte es, einerseits Sichtweisen und Deutungen der Befragten zu erfassen und andererseits Aussagen vergleichend miteinander in Beziehung zu setzen. Hierfür wurden die verschriftlichten Interviewaussagen mit der Grounded Theory nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996) ausgewertet. Die Grounded Theory als Datenauswertungsmethode erlaubt in diesem Fall als Methode der Wahl einen offenen Zugang zum Untersuchungsfeld bei gleichzeitig forschungsökonomischem Ressourceneinsatz.

5 Ergebnisse: Herausforderungenangeher:innen und Schwellenkonstrukteur:innen

Die Analyse der leitfadengestützten Interviews mit Vertreter:innen, die in der Weiterbildungslandschaft Einfluss auf Makroebene zu nehmen vermögen, bringt zwei Hauptkategorien zum Vorschein: Schwellenkonstrukteur:innen und Herausforde-

rungenangeher:innen. Die erste Hauptkategorie lässt sich wiederum in zwei Subkategorien unterteilen: Schwellenverharrer:innen und Schwellenüberschreiter:innen (vgl. Abb. 3).

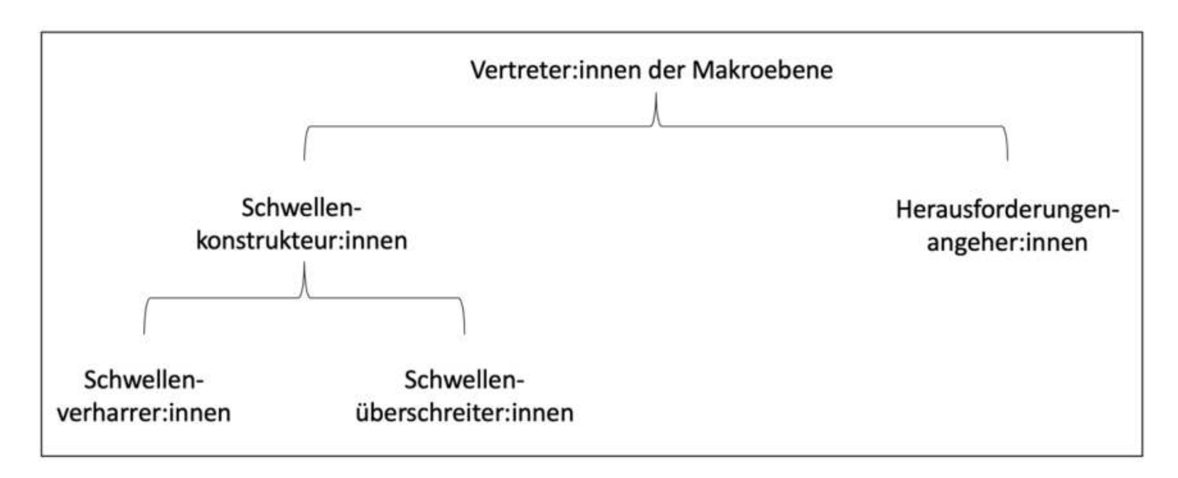


Abbildung 3: Systematik der Kategorien

Die Haupt- und Subkategorien zielen auf den Umgang mit anstehenden Herausforderungen im Kontext der Einführung der generalistischen Pflegeausbildung und der sich daraus ergebenden Folgen auf der Ebene der Weiterbildungsordnungen ab. Die Analyse zeigt, dass sich die interviewten Personen hinsichtlich ihrer Haltung, aktuelle Herausforderungen für die Weiterbildungslandschaft Pflege als Herausforderung entsprechend ihres beruflichen Selbstverständnisses oder ihrer beruflichen Rolle anzunehmen und anzugehen, unterscheiden. Die eingangs genannte Forschungsfrage, inwieweit Weiterbildungsordnungen in den einzelnen Bundesländern vorausschauend überarbeitet wurden bzw. werden, ist also immer in Bezug zur Haltung der verantwortlichen Personen zur Pflege zu sehen: Die empirischen Daten zeigen, dass das berufliche Selbstverständnis ausschlaggebend ist, ob und inwieweit die Arbeit an den Weiterbildungsordnungen betrieben wird. Verantwortliche Personen, die sich explizit für die Interessen der Pflegefachkräfte bzw. für eine Professionalisierung des Pflegeberufs einsetzen, indem sie die Weiterbildungslandschaft nach aktuellen pflegedidaktischen und berufspädagogischen Maßstäben zu gestalten versuchen, treten als Interessenvertreter:innen des Pflegeberufes auf. Diesen Interessenvertreter:innen der Pflege (Herausforderungenangeher:innen) stehen diejenigen Personen gegenüber, zu deren beruflicher Tätigkeit neben vielen weiteren Aufgaben auch die Weiterbildungsordnungsarbeit gehört. Handlungsleitend ist bei dieser Gruppe der Schwellenkonstrukteur:innen aber nicht die Professionalisierung der Pflege, sondern die verwaltungstechnische und organisationsstrukturelle Frage, mit welcher Priorität die Weiterbildungsordnungsarbeit im jeweiligen Arbeitskontext angegangen werden kann. Mitunter wird dargelegt, dass aufgrund zu geringer Kapazitäten die Weiterbildungsordnungsarbeit nicht begonnen werden kann. Zeitweilig wird argumentiert, dass ein Bedarf von außen noch nicht an die Bearbeiter:innen herangetragen wurde, sodass die zwingende Notwendigkeit der Weiterbildungsordnungsarbeit bislang nicht

als gegeben angesehen wurde bzw. sich zunächst anderen Arbeiten zugewandt werden konnte.

5.1 Herausforderungenangeher:innen

Die Kategorie „Herausforderungenangeher:innen" bezeichnet Personen, zu deren beruflichem Selbstverständnis die Weiterentwicklung des Pflegeberufes gehört. Diese Personen haben ursprünglich einen Pflegeberuf erlernt und sich anschließend wissenschaftlich mit pflegerelevanten Themen aus den Bereichen Pflegewissenschaft, Pflegepädagogik oder Pflegemanagement im Rahmen eines Studiums beschäftigt. Einige haben sich darüber hinaus mit Fragen der Pflegepraxis oder Pflegebildungspraxis im Rahmen einer Promotion auseinandergesetzt. Sie sind über die gesetzlichen Grundlagen informiert und leiten hieraus Konsequenzen für die Pflegebildungs- und Pflegeweiterbildungspraxis ab – immer mit Blick auf die Verbesserung des beruflichen Pflegehandelns und eine damit einhergehende Verbesserung der pflegerischen Versorgung der Bevölkerung. In der Konsequenz dieser Haltung gegenüber dem Pflegeberuf gehört ein berufspolitisches Engagement, das auch die Überarbeitung und Modernisierung der im jeweiligen Bundesland vorliegenden Weiterbildungsordnung einschließt.

Der Einschätzung, dass eine Notwendigkeit zur Weiterbildungsordnungsarbeit vorliegt, folgen bei den Herausforderungenangeher:innen konzeptionelle Ideen, wie neu entstehende Weiterbildungsordnungen zugleich auch pflegedidaktische und berufspädagogische Entwicklungen berücksichtigen müssten. Sie sind von den verschiedenen Prämissen der Kompetenzorientierung, der Modularisierung, der Durchlässigkeit sowie der Anschlussfähigkeit an den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) geleitet:

- *Kompetenzorientierung*
  Die angestrebte Kompetenzorientierung soll zum einen anschlussfähig an die Kompetenzen der pflegerischen Berufsausbildungen bzw. des pflegerischen Hochschulstudiums sein. Differenziert werden die Kompetenzen in die drei großen Kompetenzbereiche „Wissen", „Können" sowie „Haltungen, Werte und Einstellungen" (Q_MA_10). Zudem werden pflegerische Kompetenzen genannt, die querliegend zu allen Weiterbildungen erworben bzw. vertieft werden sollten, z. B. kommunikative Kompetenz. Aus diesem Grund wird sich für eine Differenzierung in Kernmodule und Spezifikationsmodule ausgesprochen. Die angestrebte Kompetenzorientierung steht damit in engem Verhältnis zur ebenfalls als zwingend notwendig erachteten Modularisierung.
- *Modularisierung*
  Kernmodule sollen die Entwicklung von Kompetenzen, die für alle pflegerischen Handlungsfelder relevant sind und damit Bestandteil in allen pflegerischen Weiterbildungen sein sollten, zum Ziel haben. Auf den Kernmodulen sollen dann Spezifikationsmodule aufbauen, die sich dem Erwerb pflegespezifischer Kompetenzen widmen, wie sie z. B. für die Intensiv- und Anästhesiepflege oder für die Neonatologiepflege benötigt werden. Die Spezifikationsmodule werden mitunter

weiter ausdifferenziert: Spezifikationsmodule (I) für fachspezifische Weiterbildungen, denen sich Spezifikationsmodule (II) anschließen, die sich den fachlichen Besonderheiten in verschiedenen Lebensaltern widmen. Für eine bundesweite Verständigung über die Anerkennung von Kernmodulen in allen Bundesländern, um eine räumliche Flexibilität für Pflegefachkräfte zu ermöglichen, sprechen sich alle Herausforderungenangeher:innen aus.
- *Durchlässigkeit*
  Neben der räumlichen Durchlässigkeit durch bundeslandübergreifende Anerkennung von Weiterbildungen wird eine Durchlässigkeit im Bildungssystem gefordert. Hierbei werden sowohl horizontale als auch vertikale Durchlässigkeiten als notwendig angesehen. Vor allem werden Möglichkeiten, mit einem zielgruppenspezifischen Berufsabschluss (z. B. Altenpfleger:in) auch in einen anderen Pflegebereich zu wechseln (Erwachsenenpflege, Kinderpflege), bspw. über Auflagen und Trainee-Programme, diskutiert. Die aufgeworfenen Fragen zur Durchlässigkeit des beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildungssystems in der Pflege werden i. d. R. auch im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) diskutiert.
- *Eingruppierung von pflegerischer Aus- und Weiterbildung in den DQR*
  Die zuvor genannten drei Forderungen – Kompetenzorientierung, Modularisierung, Durchlässigkeit – münden letztlich alle in der Forderung nach einer Eingruppierung pflegerischer Aus- und Weiterbildungen in den Deutschen Qualifikationsrahmen.

Herausforderungenangeher:innen verbinden die Notwendigkeit der aktuell anstehenden Weiterbildungsordnungsarbeit, die sich insbesondere aus dem Pflegeberufegesetz ergibt, mit der Idee einer kollektiven Professionalisierung der Pflege, zu deren Verwirklichung sie durch persönlichen Einsatz beitragen können und müssen. Ihr Einsatz ist vom beruflichen Selbstverständnis geprägt, das berufsbiografisch, pflegedidaktisch und berufspädagogisch beeinflusst wurde. Sie sehen die Weiterbildungsordnungsarbeit immer auch vor dem Hintergrund pflegedidaktischer Standards und berufspädagogischer Konzepte. Zudem werfen sie die Frage auf, welche pflegeberuflichen Konsequenzen sich aus einer absolvierten Weiterbildung für das berufliche Aufgabenspektrum einer einzelnen Pflegefachkraft ergeben, z. B. in Bezug auf die Delegation pflegerischer Tätigkeiten: Herausforderungenangeher:innen diskutieren, inwieweit sich berufliche Aufgaben entsprechend den durch Aus- und Weiterbildung erworbenen Kompetenzen unterscheiden sollten: Pflegehelfer:innen, Pflegefachkräfte mit beruflicher Ausbildung, Pflegefachkräfte mit hochschulischer Ausbildung, Pflegefachkräfte mit beruflicher Ausbildung und Weiterbildung, Pflegefachkräfte mit hochschulischer Ausbildung und Weiterbildung – sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Kompetenzen, müssten sich demnach auch in der Übernahme von pflegerischen Tätigkeiten und hinsichtlich delegierbarer Aufgaben unterscheiden, was sich in der derzeitigen Pflegepraxis aber kaum widerspiegelt.

5.2 Schwellenkonstrukteur:innen

Der Gruppe der Schwellenkonstrukteur:innen ist bewusst, dass die Weiterbildungsordnungen an die neuen Berufsabschlüsse angepasst werden müssen und dass diese Arbeit zu ihrer beruflichen Aufgabe gehört. Es handelt sich jedoch um eine von vielen Aufgaben, die zum Aufgabenspektrum gehört. Die Weiterbildungsordnungsarbeit aufzunehmen, wird als Herausforderung angesehen, die von einigen in Angriff genommen wird, von anderen aber aus unterschiedlichen Gründen zunächst hinausgezögert wird. Diese Gruppe lässt sich daher in zwei Subgruppen differenzieren: Schwellenverharrer:innen und Schwellenüberschreiter:innen. Gemeinsam ist beiden Untergruppen, dass sie – auch wenn sie unterschiedlich mit den anstehenden Aufgaben umgehen – die Weiterbildungsordnungsarbeit als landeseigene Aufgabe sehen und sich argumentativ auf den Föderalismus beziehen. Gemeinsam ist beiden Subkategorien, dass die Schwellenkonstrukteur:innen zumeist über keine pflegeberufliche Ausbildung verfügen und zumeist eine akademische Ausbildung in einer der Pflege fachfremden Disziplin erfolgte (Rechtswissenschaft, Erziehungswissenschaft etc.). Sie sind an verwaltungstechnischen und organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen orientiert: Schwellenkonstrukteur:innen thematisieren die Bedeutung der bundeslandeigenen Hoheit, Weiterbildungsordnungen zu erlassen. Zudem berufen sie sich darauf, dass innerhalb der Weiterbildungsordnungsarbeit verschiedene Interessenvertreter:innen in den Prozess, mindestens in Form von Anhörungen oder Stellungnahmeverfahren, einbezogen werden.

Es ist durchaus denkbar, dass sich Schwellenverharrer:innen zu Schwellenüberschreiter:innen entwickeln. Über diese Entwicklungsprozesse vermag jedoch nur eine Langzeitstudie, ggf. auch eine berufsbiografische Studie, Auskunft zu geben.

Schwellenverharrer:innen

Schwellenverharrer:innen sind sich ihrer beruflichen Rolle und der damit verbundenen Aufgaben bewusst. Sie wissen darum, dass die Modifizierung von Weiterbildungsordnungen aufgrund der neuen Berufsabschlüsse, wie sie das Pflegeberufegesetz hervorbringt, ansteht. Ihr berufliches Aufgabenspektrum umfasst jedoch weitere Aufgaben, sodass nicht mit erster Priorität die Modifizierung der Weiterbildungsordnungen in Angriff genommen wird. Mitunter warten Schwellenverharrer:innen auch auf einen von außen an sie herangetragenen Bedarf, z. B. eines großen Klinikums, um mit der Überarbeitung der Weiterbildungsordnungen zu beginnen. Deutlich wird durch die Interviews, dass für das Überschreiten der Schwelle „politischer Rückenwind“ benötigt wird (Q_MA_04). Die Verantwortung für Detailfragen wird der Mesoebene und der Mikroebene zugeschrieben. Durch diese Verantwortungsübertragung von der Makro- auf die Meso- und Mikroebene ist das Handeln in Bezug auf die Anpassung der pflegeberuflichen Weiterbildung von Reaktion, Defensivität und Zögern geprägt. Wenngleich bestimmte qualifizierende Trainingsphasen in der Praxis als Handlungsoption auf die veränderte Ausbildung denkbar sind und offeriert werden, um anschließend eine Weiterbildung zu absolvieren, wird dieser Gedanke aktuell noch nicht umgesetzt (Q_MA_5). Es handelt sich eher um eine Hand-

lungsoption, welche die gesehenen negativen Folgen der pflegeberuflichen Ausbildung kompensieren könnte. Die Schwellenverharrer:innen zeichnen sich durch Qualifikationen aus, die jedoch nicht im pflegerischen bzw. pflegedidaktischen Bereich liegen. Unter Umständen liegt hierin eine Ursache, weshalb sie eine eher defensive Haltung gegenüber der Weiterbildungsordnungsarbeit haben (fehlende Verantwortungsübernahme für die Pflegepraxis, Zeitdruck, fehlende personelle Kapazitäten). Wenngleich das Bewusstsein vorhanden ist, die Weiterbildungen im jeweiligen Bundesland auf Grundlage der neuen pflegeberuflichen Ausbildung zu betrachten, verharren sie zunächst auf der Schwelle zur Weiterbildungsordnungsarbeit.

Schwellenüberschreiter:innen

Schwellenüberschreiter:innen sehen ebenfalls die Notwendigkeit der Weiterbildungsordnungsarbeit aus ihrer beruflichen Rolle heraus, nehmen aber – in Abgrenzung zu den Schwellenverharrer:innen – die Modifizierung der Weiterbildungsordnung in Angriff. Mitunter dient ein Netzwerk dazu, welches sie aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit aufgebaut haben, die Weiterbildungsordnungsarbeit paritätisch vorzunehmen, d. h. durch Einbezug verschiedener Berufsgruppenvertreter:innen aus Pflegepraxis, Pflegebildungspraxis, Pflegeweiterbildungspraxis, Pflegewissenschaft sowie Gesundheits- und Bildungspolitik. Eine „Kommunikation auf Augenhöhe" zwischen Makro- und Mesoebene wird oftmals betont, auch da pflegefachliche und pflegepädagogische Expertise hierdurch eingeholt werden kann. Besonderes Merkmal der Schwellenüberschreiter:innen ist die Berücksichtigung weiterer Gesundheitsberufe im Rahmen der Weiterbildungsordnungsarbeit: Da zu ihren beruflichen Aufgaben auch die Entwicklung und die Gestaltung von Weiterbildungsordnungen weiterer Berufe gehören, zeichnen sie sich mitunter durch eine interprofessionelle Haltung in Bezug auf Weiterbildungsordnungen für verschiedene Pflege- und Gesundheitsberufe aus.

Sowohl der eigene Anspruch, sich von den bestehenden Strukturen zu lösen, als auch ein hoher Grad an Professionalität führen dazu, dass die Schwellenüberschreiter:innen entsprechende Handlungsstrategien verfolgen und auf entsprechende Bedingungen bzw. Kontextfaktoren proaktiv reagieren. Ein Zeichen ihrer Professionalität ist es, sich pflegefachliche bzw. pflegepädagogische oder pflegewissenschaftliche Unterstützung zu holen, da Schwellenüberschreiter:innen oftmals aus keinem pflegenahen Beruf stammen. In den entsprechenden Bundesländern gibt es unterschiedliche proaktive Handlungsstrategien: Mitunter wird eigens eine Stelle im Land geschaffen, welche sich mit der Neuordnung der Weiterbildungsordnung auf Grundlage der generalistischen Pflegeausbildung beschäftigen soll. Oder die Etablierung einer landeseigenen Pflegekammer wird befürwortet, die aufgrund ihrer Expertise die Weiterbildungsordnungsarbeit übernehmen sollte. Eine weitere Strategie ist die Hinzunahme eines Fachbeirates Pflege, der seit mehreren Jahren den Prozess der pflegeberuflichen Weiterbildungsordnungsarbeit begleitet. Und schließlich stellt die Befristung von Weiterbildungsverordnungen ein Qualitätsmerkmal dar, da zum Ende des Zeitraumes eine Aktualisierung und Anpassung notwendig werden und somit die Weiterbildungsord-

nungen zeitgemäß bleiben. Gleichzeitig verpflichten sich die Schwellenüberschreiter:innen mit der zeitlichen Befristung der Weiterbildungsordnungen, die Ordnungen regelmäßig auf Aktualität zu überprüfen, womit ein kontinuierliches „Schwellenüberschreiten“ gewährleistet wird.

6 Diskussion

Die Haltung gegenüber Weiterbildungsordnungsarbeit unterscheidet sich zwischen Herausforderungenangeher:innen und Schwellenkonstrukteur:innen dahingehend, ob sie als berufliche Aufgabe (unter vielen weiteren) gezählt wird oder ob sie zum beruflichen Selbstverständnis, das explizit auf die Entwicklung der Pflegepraxis und der Pflegebildungspraxis ausgerichtet ist, gehört. In der Konsequenz wird von Schwellenkonstrukteur:innen die Weiterbildungsordnungsordnungsarbeit vordergründig entsprechend der Rechts- und Verwaltungsvorschriften, auch unter Einbindung externer pflegefachlicher und pflegepädagogischer Expertise, durchgeführt, wohingegen Herausforderungenangeher:innen in die Neugestaltung von Weiterbildungsordnungen pflegedidaktische und berufspädagogische Ideen selbst einzubinden versuchen. Was also für die einen Weiterbildungsordnungsarbeit ist, weil die Ordnungsmittel entsprechend gesetzlichen Bestimmungen oder wegen Fristablaufs aktualisiert werden müssen, ist für die anderen ein Mittel, um die Professionalisierung der Pflegepraxis und die der Pflegebildungspraxis weiterzuentwickeln.

Wird sich jetzt noch einmal der pflegedidaktischen Perspektive vergegenwärtigt, die drei Ebenen – Makroebene, Mesoebene, Mikroebene – umschließt, zeigt sich deutlich, dass auf der Makroebene nur in einigen Fällen Interessenvertreter:innen der pflegespezifischen Idee einer kollektiven Professionalisierung von Pflegepraxis und Pflegebildungspraxis zu finden sind. Als pflegedidaktisches Handlungsfeld ist die Makroebene personell nicht durchgehend mit pflegepraktischen und pflegebildungspraktischen Interessenvertreter:innen besetzt. Soll auch die Makroebene zu einem originären Handlungsfeld der Pflegedidaktik werden (Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009, S. 20), sodass Weiterbildungsordnungsarbeit unter genuin pflegefachlicher und pflegepädagogischer Perspektive erfolgt, muss die Bedeutung der Makroebene für die Professionalisierung der Pflegepraxis und für die der Pflegebildungspraxis stärker als bisher in den Fokus von Berufspolitik und Berufsbildungspolitik gelangen.

Literatur

Bergmann, Dana/Müller, Julia/Seltrecht, Astrid (2021): Qualifizierungsanforderungen von Weiterbildungen (QUAWE): Status Quo der Heterogenität des Feldes. In: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Erste_Rechercheergebnisse_QUAWE_05.2022.pdf (Abfrage: 13.07.2022)

Bergmann, Dana/Richter, Katja/Fischer, Andreas/Peters, Miriam (eingereicht): Digitale Lehr- und Lernsettings in pflegeberuflichen Weiterbildungen – eine webbasierte Analyse von Weiterbildungsangeboten. In: AG BFN-Tagungsband „Digitalisierung in den Gesundheitsberufen". Opladen, Budrich Verlag.

DKG – Deutsche Krankenhausgesellschaft (2022): DKG-Empfehlung zur pflegerischen Fachweiterbildung in den Fachgebieten Pflege in der Endoskopie, Intensiv- und Anästhesiepflege, Pflege in der Nephrologie, Notfallpflege, Pflege in der Onkologie, Pflege im Operationsdienst, Pädiatrische Intensiv- und Anästhesiepflege, Pflege in der Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie vom 14.03./15.03.2022.

Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (2009). Pflegedidaktik als Disziplin. Einesystematische Einführung. Weinheim und München, Juventa.

Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hrsg.) (2010): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim und München, Juventa.

Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.) (2013): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.

Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.) (2015): Pflegedidaktische Forschungsfelder. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.

Fischer, Andreas (2020): qqBaseX. In: https://github.com/AndreasFischer1985/qqBaseX; (Abruf: 03.08.2022).

Gieseke, Wiltrud (2019): Bedarfe und Bedürfnisse. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/von Hippel, Aiga/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld, wbv. S. 28–37.

PflBG (Pflegeberufegesetz) (2017): Gesetz über die Pflegeberufe.

PpUGV (Pflegepersonaluntergrenzen-Verordnung) (2021): Verordnung zur Festlegung von Pflegepersonaluntergrenzen in pflegesensitiven Bereichen in Krankenhäusern für das Jahr 2021. Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit. In: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/Gesetze_und_Verordnungen/GuV/P/PpUGV_2021_RefE.pdf (Abruf: 29.09.22).

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim, PsychologieVerlagsUnion.

Sturma, Agnes/Ritschl, Valentin/Dennhardt, Silke/Stamm, Tanja (2016): Reviews. In: Ritschl, Valentin/Weigl, Roman/Stamm, Tanja: Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben: Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis. Berlin, Springer, S. 207–221.

Autorinnen



Bergmann, Dana, Dr.in, Projektleiterin, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH (f-bb) Nürnberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspädagogische Gestaltung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozessen, Beruf und Subjektorientierung, Übergänge und Durchlässigkeit im Bildungssystem, wirtschaftsberufliche und ökonomische Lehr- und Lernprozesse.
dana.bergmann@f-bb.de



Seltrecht, Astrid, Prof.in Dr.in, Professorin für Berufliche Didaktik personenbezogener Berufe, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktische Schul- und Unterrichtsforschung unter besonderer Berücksichtigung des Konzepts Doppelter Fallbezug sowie hochschuldidaktische Forschung im Bereich der Lehrerbildung.
astrid.seltrecht@ovgu.de

Kollegiale Beratung für die Kitteltasche

Digitale Unterstützung eines kollegialen Feedbacksystems für die Fachweiterbildung Onkologische Pflege und den Transfer in die Praxis

Claudia Schepers, Johanna Krawietz und Jella Fuchs

Abstract

In diesem Beitrag wird aufgezeigt, wie im onkologischen Setting *Kollegiale Beratung*, sowohl im unterrichtlichen Geschehen in Fachweiterbildungen als auch im pflegerischen Alltag, mittels digitaler Unterstützung initiiert werden kann. Der Fokus liegt auf den Herausforderungen bei der Umsetzung *Kollegialer Beratung* im Allgemeinen und den Lösungsansätzen, die das Projekt CAROplusONKO mithilfe eines Design-Based Research-Ansatzes konzipiert hat. Ergebnis ist ein Baukastensystem aus unterschiedlichen didaktisch-fundierten Unterrichts- und Transferelementen, die dabei unterstützen sollen, *Kollegiale Beratung* in die Fachweiterbildung zu implementieren, mit der stringenten Zielsetzung, die Teilnehmenden zu befähigen, diese Methode im Arbeitsalltag einsetzen zu können.

Schlagworte: Kollegiale Beratung, onkologische Fachweiterbildung, Design-Based Research, Kommunikative Kompetenz

Abstract

In this article, it will be shown how collegial counselling in the oncological setting can be initiated, both in the instructional events in specialized training and in everyday nursing care by means of digital support. The focus is on highlighting the problems in the implementation of collegial counselling in general and the solution approaches that the CAROplusONKO project has conceived with the help of a design-based research approach. The result is a modular system of different didactic-founded teaching and transfer elements, which are intended to support the implementation of collegial counselling in further education with the stringent objective of enabling the participants to use this method in their everyday work.

Keywords: Colleague Counselling, oncological further education, Design-based Research-Approach, communicative competencies

1 Ausgangssituation

An onkologische (Fachpflege-)Kräfte werden hohe fachliche Anforderungen in ihrer täglichen Arbeit herangetragen. Die Entwicklung neuer Therapiekonzepte hat die Behandlung und damit die pflegerische Unterstützung komplexer und anspruchsvoller werden lassen (Margulies et al. 2017). Neben der alltäglichen pflegerischen Begleitung erwarten an Krebs erkrankte Patient:innen zudem kompetente Information und Beratung (Gaisser/Weg-Remers 2020, S. 4 f.). Regelmäßig handelt es sich dabei um Gespräche, die sich aus einschlägigen Nachrichten (sog. „breaking bad news") wie z. B. einer belastenden Diagnosestellung oder einer schwerwiegenden Therapieentscheidung ergeben, oder um Fragen der Versorgung in der terminalen Erkrankungsphase und zum Umgang mit dem Sterben (Schildmann/Härlein 2016, S. 665). Gleichzeitig ist der Arbeitsalltag aufgrund fehlenden Personals und Zeitmangels durch eine hohe Arbeitsverdichtung geprägt. Hierdurch werden onkologische (Fach-)Pflegekräfte in ihrer täglichen Arbeit regelmäßig mit emotional herausfordernden Situationen und ethischen Fragen konfrontiert (KOK 2018).

Raum für Austausch zur emotionalen Entlastung ist im klinischen Arbeitsalltag oftmals lediglich spontan und unregelmäßig während der pflegerischen oder interdisziplinären Übergaben, der Visiten, in Pausengesprächen oder bei Botengängen im Haus gegeben. Um gerade den Umgang mit stressbedingten Herausforderungen und Dilemmata konstruktiv im Team zu bearbeiten, bedarf es jedoch regelmäßiger und systematischer Denk- und Reflexionsräume und eines damit verbundenen organisierten Rahmen des Austauschs.

Neben (ethischer) Fallbesprechung und Supervision stellt die *Kollegiale Beratung* ein geeignetes Instrument dar. Es handelt sich um ein Beratungsverfahren, bei dem sich Mitarbeitende in regelmäßigen Abständen systematisch zu bestimmten beruflichen Herausforderungen in ihrem Arbeitsalltag gegenseitig beraten (Kaesler 2015, S. 3; Tietze 2003, S. 11 f.; Tietze 2010, S. 24 f.). Wesentliches Charakteristikum des Verfahrens ist es, auf eine:n externe:n professionelle:n Berater:in zu verzichten. Stattdessen nehmen Personen mit ähnlichen beruflichen Erfahrungen die Rolle der Beratenden ein. Die sich gegenseitig beratenden Kolleg:innen bringen dafür abwechselnd berufsbezogene Problemfälle ein, die besprochen werden, um ihre Einstellungen und ihr Verhalten zu dem erlebten Problem zu ändern. Ursprünglich ist die *Kollegiale Beratung* in verschiedenen Berufsfeldern der Sozialen Arbeit und der Schule entstanden und hat sich zunehmend auf weitere Arbeitsfelder ausgeweitet (Spangler 2015). In den letzten Jahren fand die *Kollegiale Beratung* zunehmend im Gesundheitswesen und in der Pflege Verbreitung (Kocks/Segmüller/Zegelin 2012, S. 12 ff.; Doll/Höhne 2019, S. 73 ff.; Roddewig 2021, S. 9 f.).

Um die *Kollegiale Beratung* in der Onkologischen Pflege zu verankern, wurde im Rahmen des Projekts CAROplusONKO an der Universität Bremen ein pflege- und mediendidaktisches Design für die Implementation entwickelt. Es wurde auf Basis des Mustercurriculums „Kommunikative Kompetenz in der Onkologischen Fachweiterbildung" erstellt, welches ebenfalls im Projekt realisiert wurde. Das Mustercurriculum

besteht aus neun Lernsituationen, knüpft an gängige Curricula und Konzepte (DKG, EONS) der Onkologischen Fachweiterbildung an (Deutsche Krankenhausgesellschaft, European Oncology Nursing Society) und wurde in einem partizipativen Prozess mit Partnerinstitutionen der Bundesarbeitsgemeinschaft Onkologische Pflege konzipiert (Darmann-Finck/Schepers 2022, S. 70 f.). Eine dieser Lernsituationen stellt die *Kollegiale Beratung* dar.

Ansätze, die *Kollegiale Beratung* in die Onkologische Pflege zu implementieren, eröffnen aus unserer Sicht Konzepte aus der Onlineberatung, die auch auf die *Kollegiale Beratung* übertragen wurden. Im Zuge der Verbreitung von Onlineberatungsangeboten wurden seit Mitte der 2000er-Jahre computergestützte und medial vermittelte Beratungsformate entwickelt (Gehrmann 2010, S. 106). Dabei wurden unterschiedliche Verfahren erarbeitet, die von videogestützter Face-to-Face-Beratung bis hin zu Blended Counselling in unterschiedlichen textbasierten Beratungsformen variieren können, wie z. B. der Foren-, Chat- oder E-Mailberatung. In den letzten Jahren wurden auch verschiedene Formate der digital unterstützten *Kollegialen Beratung* entwickelt und erprobt (Jordaan/Eckert/Tarnowski 2016, S. 4 ff.; Arnold/Schindler 2018, S. 306 ff.; Seyfried/Marschke 2022, S. 81).

Als Potenziale für digital unterstützte *Kollegiale Beratung*, aber auch für Onlineberatungsformen im Allgemeinen werden unterschiedliche Aspekte hervorgehoben: Als ein Vorteil wird die zeitliche Flexibilität zur Durchführung betrachtet. Ein akut zu besprechendes Anliegen muss nicht bis zu einem vereinbarten Termin warten, sondern kann zeitnah dann eingebracht werden, wenn es für den/die Fallgeber:in passend ist (Brunner/Engelhardt/Heider 2011, S. 87; Knatz 2011, S. 63; Jordaan/Eckert/Tarnowski 2016, S. 10). Des Weiteren ermöglichen computervermittelte Beratungsformate einen ortsunabhängigen Austausch, der gerade dann von Interesse ist, wenn es in Organisationen schwerfällt, Aufenthalts- bzw. Rückzugsorte zur Beratung bereitzustellen. Darüber hinaus wird als Vorteil textbasierter Onlineberatung diskutiert, dass das Niederschreiben des Falls bereits dazu anregt, das eingebrachte Problem zu reflektieren und zu verarbeiten (Knatz 2011, S. 65 ff.).

Die genannten Potenziale sind insbesondere für eine digital unterstützte Implementation *Kollegialer Beratung* in die Onkologische Pflege von Interesse. Bei der Qualifikation zur Onkologischen Fachpflegekraft handelt es sich um eine zweijährige Fachweiterbildung, in der über einen Zeitraum von zwei Jahren die Lernorte Fachweiterbildungsinstitution (i. d. R. als Blockwochen gestaltet) und das stationäre bzw. ambulante Arbeitssetting miteinander verzahnt werden. Der folgende Beitrag stellt auf Basis einer mehrschrittigen Untersuchung erste Entwürfe für ein Gesamtkonzept zur digital unterstützten Implementation *Kollegialer Beratung* dar. Die ebenfalls im CAROplusONKO Projekt entwickelte CARO-Software bietet hierzu die technischen und didaktischen Voraussetzungen. Deshalb wird im folgenden Abschnitt die CARO-Anwendung mit ihrer pflege- und mediendidaktischen Ausrichtung vorgestellt.

2 CARO: ein Classroom Learning Interaction System mit fachmediendidaktischer Fundierung

CARO ist ein sogenanntes Classroom Learning Interaction System, das Unterrichtsinteraktionen in der Präsenzlehre der pflegerischen Aus-, Fort- und Weiterbildung unterstützt (Stephanow/Schepers/Darmann-Finck 2021, S. 256; Darmann-Finck et al. 2021, S. 325 f.; Darmann-Finck/Schepers 2021, S. 121 f.). CARO synchronisiert vier verschiedene Applikationen: das Dashboard für Lehrkräfte, die Students-App für Teilnehmende, die Curriculum-App und die Public-Display-App, zur Präsentation von Arbeitsergebnissen, Umfragen oder Freitexteingaben. Durch die Synchronisation dieser vier Applikationen können umfangreiche Interaktionen und multimediale, aktivierende Lehr-Lern-Prozesse gestaltet werden. Lehrkräfte können bspw. Lernmaterial in Form von Videos, Audios oder Textdateien an die Lerner:innen schicken. Lerner:innen bearbeiten Arbeitsaufträge anhand unterschiedlich gestalteter Aufgaben direkt über ihr Smartphone oder Tablet, indem sie Freitexteingaben editieren, Sliderabfragen bedienen oder Multiple-Choice-Fragen beantworten. Ebenso können eigene erstellte Videos oder Audiodateien hochgeladen und an die Lehrkraft gesendet werden. Arbeitsergebnisse können in Echtzeit über den Beamer oder das interaktive Whiteboard präsentiert werden. Dabei werden bspw. auch solche Methoden digital umgesetzt, die sich in der analogen Lehre etabliert haben, wie z. B. ein digitales Metaplan-Tool.

CARO ist fachmediendidaktisch fundiert (Darmann-Finck et al. 2021, S. 320 ff.). Die Basis für die didaktische Gestaltung von in CARO hinterlegten Musterunterrichten, aber ebenso für die Struktur der Anwendung selbst ist die Interaktionistische Pflegedidaktik (Darmann-Finck 2010, S. 169 ff.). CARO orientiert sich zudem an den mediendidaktischen Gestaltungsprinzipien des Digital Didactical Designs (Jahnke 2016, S. 135 ff.), sodass unterschiedliche Implementationsebenen berücksichtigt werden können. Komplexe Unterrichtssequenzen adressieren drei Bildungsdimensionen: Das technische Erkenntnisinteresse fördert Fähigkeiten zur wissensbasierten und prozesshaften Bearbeitung von pflegerischen Bedarfen und Bedürfnissen. Das praktische Erkenntnisinteresse fördert die Fähigkeit zum Selbst- und Fremdverstehen und zur Verständigung und das emanzipatorische Erkenntnisinteresse fördert die Fähigkeit zum Denken in Widersprüchen. CARO bietet das Potenzial, Präsenzunterricht digital unterstützt anzureichern und somit aktivierenden Unterricht zu gestalten. Darüber hinaus können mit CARO auch lernortübergreifende Lernprozesse unterstützt werden. Aktuell wird in CARO ein Gruppentool integriert, sodass verschiedene Gruppenarbeiten (z. B. Ad-hoc-Gruppen, die im Unterricht gebildet werden, oder längerfristig angelegte Projektgruppen) mit CARO umgesetzt werden können (Meyer/Schepers 2020, S. 204). In solchen Gruppenarbeiten können die Lerner:innen sich austauschen und kollaborativ z. B. Textdateien erarbeiten. Im Rahmen des Projekts CAROplus-ONKO sollte zudem mit Unterstützung von CARO ein Konzept der *Kollegialen Beratung* für die Onkologische Fachweiterbildung entwickelt und erprobt werden.

3 Ermittlung des Digitalisierungspotenzials *Kollegialer Beratung* unter Einbezug der Useranforderungen

Das Vorhaben wurde mit dem Design-Based Research-Ansatz (DBR) (Euler/Sloane 2014) umgesetzt. DBR ist ein Forschungsansatz, der vor allem dann eingesetzt wird, wenn innovative Lösungen für Problemstellungen oder Herausforderungen in Zusammenarbeit mit der Praxis gefunden werden sollen (Koppel 2017, S. 104; Reinmann 2005, S. 60 f.). Maßgeblich eignet sich die Strukturierung von Forschungsdesigns anhand des DBR dann, wenn es um den Einsatz und die Gestaltung neuer Technologien für Lehr-Lern-Prozesse gehen soll. Dabei werden Forschungsaktivitäten systematisch anhand mehrerer Zyklen geplant und mithilfe unterschiedlicher wissenschaftlicher Methoden durchgeführt. Wissenschaftliche Methoden, wie z. B. Gruppendiskussionen, Interviews, Usability-Testungen und Expertenheuristiken können dabei flexibel miteinander kombiniert werden. Ein übergeordnetes Ziel des DBR ist, für einen spezifischen Kontext ein theoretisch fundiertes Konzept zu entwickeln und empirisch abzusichern. Hierfür ist vornehmlich das iterative, kleinschrittige Vorgehen von großer Relevanz, um die Anforderungen eines etwaigen Systems mit den Bedarfen der potenziellen User:innen aufeinander abzustimmen. Um das Digitalisierungspotenzial der *Kollegialen Beratung* so zu ermitteln, dass auch die Anforderungen der verschiedenen User:innen (Leitungen, Lehrkräfte und Teilnehmende) einbezogen werden, sollte die Perspektive *aller* potenziellen User:innen erfasst werden. Im Folgenden werden einzelne Zyklen unseres Vorgehens dargelegt. Zu beachten ist, dass jeder dargestellte Zyklus wiederum unterschiedliche Iterationen beinhaltet, die hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden können.

Differenzierung der Kollegialen Beratung in Inkremente: Als Einstieg in die digital unterstützte Konzeption wurden die Rollen und Phasen der *Kollegialen Beratung* in ihre kleinsten Einheiten (Inkremente) zerlegt, um die genauen Abläufe, Prozesse sowie Funktionalitäten für den Programmierprozess zu definieren. Anschließend wurden Tools und Funktionen in der CARO-Anwendung den verschiedenen Rollen der *Kollegialen Beratung* zugeordnet. Dieser Schritt erfolgte anhand einer PowerPoint-Darstellung und wurde als Grundlage für Diskussionen und Reflexionen im Forschungsteam genutzt. Die Erkenntnisse aus diesem Schritt flossen in die Konzeption eines Gruppentools ein, das in die CARO-Anwendung integriert wurde und somit eine wesentliche Voraussetzung für die digital unterstützte Umsetzung der *Kollegialen Beratung* mit CARO darstellte. Weitere Iterationen auf der technischen Ebene (Programmierung) und des UX-Designs sowie konzeptionelle Entwicklungsschritte des Gruppentools werden an dieser Stelle jedoch nicht tiefergehend behandelt.

Kollegiale Beratung – Erprobung online: Im Juni 2020 wurde mit 12 Studierenden des Studiengangs Pflegewissenschaft-dual B. A. an der Universität Bremen das Beratungsverfahren online durchgeführt und ausgewertet. Dabei sollten Herausforderungen und Potenziale der Onlineberatung reflektiert werden. Die Studierenden erhielten zunächst in einer ersten Seminarsitzung einen Input zur *Kollegialen Beratung* durch die Lehrkraft. In einer darauffolgenden Seminarsitzung wurde eine *Kollegiale Beratung* im On-

lineformat via Zoom durchgeführt. Anschließend wurden in einer Gruppendiskussion mit den Studierenden und in einem Einzelinterview mit der Lehrkraft die Durchführung evaluiert und ausgewertet. Auf Basis der Ergebnisse wurden erste Ideen und Anknüpfungspunkte entwickelt.

Diskussion der Ergebnisse mit Leitungen der Fachweiterbildung Onkologische Pflege: Um das Konzept einer digital unterstützen *Kollegialen Beratung* für den Kontext der Onkologischen Fachweiterbildung zu konkretisieren, wurden die Ergebnisse des Studierendentests im Rahmen eines Workshops mit fünf Leitungen der Fachweiterbildung Onkologische Pflege diskutiert. Dabei wurden Anknüpfungspunkte aus der Praxis erfragt und das Digitalisierungspotenzial aus Sicht der Fachweiterbildungsleitungen erörtert.

Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden der Fachweiterbildung Onkologische Pflege: Um Rahmenbedingungen bzw. strukturelle Erfordernisse zur Implementation der *Kollegialen Beratung* in die Onkologische Pflege aus Perspektive der Nutzer:innen zu erfassen, wurden des Weiteren zwei Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden der Fachweiterbildung Onkologische Pflege im Januar 2022 durchgeführt. An den zwei Gruppendiskussionen nahmen jeweils sieben Teilnehmende eines Fachweiterbildungskurses teil. Die Diskussionsteilnehmer:innen verfügten über Erfahrungen in der Durchführung der *Kollegialen Beratung*. Die Gruppendiskussionen wurden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und anschließend für die Analyse transkribiert. Die Auswertung erfolgte auf Basis der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018).

4 Herausforderungen und Anknüpfungspunkte für die Implementation und den Transfer in die Onkologische Fachweiterbildung und Praxis

Die Auswertungen aus den unterschiedlichen Erhebungen dokumentieren verschiedene Herausforderungen und Anknüpfungspunkte, um die *Kollegiale Beratung* in die Onkologische Pflege zu integrieren. Die Teilnehmenden machten in den Kursen zur Onkologischen Pflege gute Erfahrungen, die *Kollegiale Beratung* in der Fachweiterbildung kennenzulernen und zu erproben. So stellten die Gruppenzusammensetzungen in den Fachweiterbildungskursen gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung der *Kollegialen Beratung* dar. Die Teilnehmenden verfügten durch ihre Tätigkeit in der Onkologischen Pflege über ähnliche berufliche Erfahrungshintergründe, was eine relevante Voraussetzung für die Gestaltung der *Kollegialen Beratung* ist (Tietze 2010, S. 115). Zum anderen betrachteten sich die Teilnehmenden der Fachweiterbildung als „kollegiale“ Partner:innen in der Umsetzung des Beratungsverfahrens. Sie waren i. d. R. nicht so sehr in konflikthafte Beziehungen untereinander verstrickt, wie dies in Teams auf den Stationen im Krankenhaus der Fall sein kann. Da die Teilnehmenden in verschiedenen Kliniken und Krankenhäusern tätig waren, brachten sie verschiedene organisationale Erfahrungen, Sichtweisen und Lösungsperspektiven für den eingebrachten Fall in der konkreten Beratungsphase mit ein.

Des Weiteren sahen die Teilnehmenden verschiedene Schwierigkeiten, die *Kollegiale Beratung* in den Arbeitsalltag in den Kliniken zu integrieren. So traf die Umsetzung der *Kollegialen Beratung* im klinischen Alltag der Onkologischen Pflege erstens auf eine Arbeitsorganisation, die durch eine hohe Arbeitsverdichtung und das Arbeiten im Schichtsystem geprägt ist. Im eng getakteten Arbeitsalltag mit häufig nicht optimal ausgestatteter Personalbesetzung und einem hohen Krankenstand sahen die Teilnehmenden kaum Möglichkeiten, sich für die Durchführung einer *Kollegialen Beratung* aus dem Arbeitsgeschehen herauszuziehen. Die Idee, außerhalb der Arbeitszeiten die Beratungen vor Ort in der Klinik zu organisieren, wurde ebenfalls als wenig praktikabel bewertet, da die Bereitschaft der Pflegenden zu weiteren Überstunden als gering angenommen wurde. Auch berichteten die Teilnehmenden davon, dass es bereits häufig schwierig war, Supervisionen und ethische Fallbesprechungen in den Arbeitsalltag zu integrieren.

Weiter wurde in den Auswertungen der Gruppendiskussionen deutlich, dass die in der *Kollegialen Beratung* geforderte Voraussetzung des gegenseitigen Vertrauens und der Wertschätzung insbesondere bei den Teams auf der Station ein fragiles Konstrukt darstellte. Die wenigsten Beteiligten konnten sich vorstellen, mit ihren direkt auf der Station tätigen Kolleg:innen eine *Kollegiale Beratung* durchzuführen. Schließlich stellte sich für die Implementation der *Kollegialen Beratung* die Größe der Teams als große Herausforderung dar. Häufig waren die Teams zu klein, um die Mindestzahl der notwendigen Rollen für die Durchführung der *Kollegialen Beratung* zu besetzen. Alternativ stationsübergreifende Gruppen zu bilden, stieß in den Gruppendiskussionen auf Skepsis.

5 Gesamtkonzept zur Implementation eines digital didaktischen Baukastensystems Kollegialer Beratung

Die dargestellten Herausforderungen und Anknüpfungspunkte liefern eine Ausgangsbasis für die Konzeption eines mehrschrittigen digital unterstützten Baukastensystems zur Implementation *Kollegialer Beratung* in die Onkologische Pflege. Dieser Implementationsbaukasten integriert unterschiedliche Ebenen wie Unterrichtskonzepte für die Fachweiterbildungsinstitution, digitalen Support durch die CARO-Anwendung, Transfer und Evaluation der Praxis. Ebenso bezieht er unterschiedliche User:innen (Lehrkräfte, Teilnehmende, Leitungen) ein. Dieses digitale didaktische Baukastensystem (siehe Abb. 1) wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

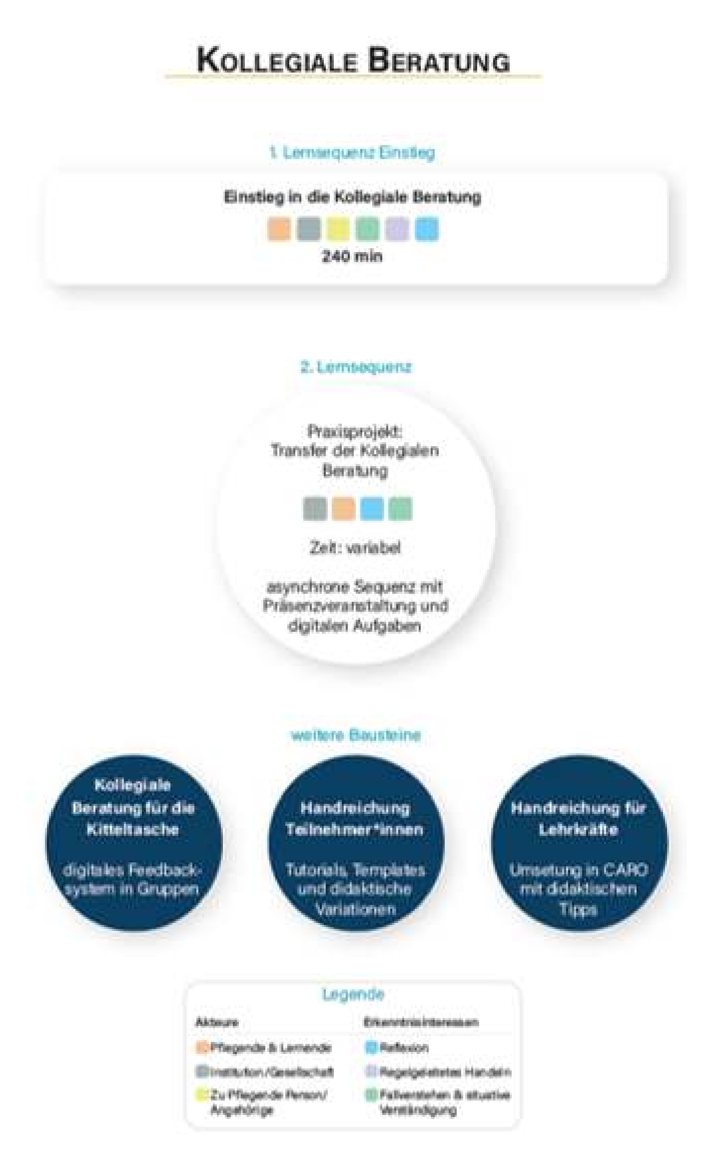


Abbildung 1: Kollegiale Beratung didaktisches Gesamtkonzept (Grafik: Imke Meyer)

5.1 Digital unterstützte Unterrichtssequenz: Einstieg in die Kollegiale Beratung

Die empirischen Ergebnisse veranschaulichen, dass die *Kollegiale Beratung* im Rahmen der Onkologischen Fachweiterbildung heterogen umgesetzt wird. Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der curricularen Fundierung, des Umfanges im Unterricht und des Transfers in die Praxis. Um differenzierte Analysen vornehmen zu können, wären an dieser Stelle allerdings weitere Erhebungen notwendig. Für die digital unterstützte Implementation der *Kollegialen Beratung* ist es zunächst wichtig, eine curricular fundierte Unterrichtssequenz zu erstellen, welche von Lehrkräften entweder vollumfänglich übernommen wird (für den Fall, dass noch kein Unterrichtskonzept in einer Institution existiert) oder entsprechend der individuellen Bedarfe angepasst werden kann (für den Fall, dass ein bereits existierendes Konzept ergänzt oder angereichert werden soll). Somit kann dem Umstand begegnet werden, dass bereits vielfältige Praktiken zur

Umsetzung *Kollegialer Beratung* im Feld vorhanden sind. Auf Basis des Mustercurriculums wurde folglich eine erste Unterrichtssequenz für die Fachweiterbildung erstellt, die Grundlagen der *Kollegialen Beratung* vermittelt und den Teilnehmenden ermöglicht, das Beratungsverfahren in einem geschützten Rahmen zu erproben. Die Teilnehmenden eignen sich das Konzept der *Kollegialen Beratung* an, vertiefen ihre Erkenntnisse und sind nach Abschluss der Lernsequenz in der Lage, die *Kollegiale Beratung* gegenüber anderen Beratungsformen abzugrenzen und anzuwenden. Hierauf aufbauend können Lehrende weitere Sitzungen initiieren, die eine repetitive und konsequente Beschäftigung mit dem Thema herstellen. Die Testung der Unterrichtssequenz soll mit einem Kurs der Onkologischen Fachweiterbildung umgesetzt werden.

5.2 Digital unterstützte Unterrichtssequenz für den Praxistransfer der Kollegialen Beratung

Wie die Ergebnisse aus den iterativen Zyklen zeigen, reicht es nicht aus, die *Kollegiale Beratung* lediglich im Rahmen der Blockwochen der Fachweiterbildung kennenzulernen und zu erproben. Die Teilnehmenden weisen auf zahlreiche Herausforderungen und Hürden hin, die *Kollegiale Beratung* im Arbeitsalltag umzusetzen. Aus diesem Grund ist es wichtig, eine Unterrichtseinheit für den Transfer einzubinden. Somit erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, den Transfer in die Praxis strukturiert und angeleitet zu planen, das Vorhaben umzusetzen und schließlich im geschützten Raum der Fachweiterbildung mit der Lehrkraft und den übrigen Teilnehmenden zu reflektieren. Aufbauend auf die Sequenz „Einstieg in die *Kollegiale Beratung*“ wurde folglich eine asynchrone, digitale Unterrichtssequenz „Praxisprojekt *Kollegiale Beratung*“ entwickelt. Im Vordergrund dieser Sequenz steht, die *Kollegiale Beratung* in der eigenen Praxiseinrichtung zu erproben und auszuwerten. Die Lehrkraft begleitet dabei die Teilnehmenden asynchron in ihrem Implementationsprozess bei der Planung, Durchführung und Reflexion der *Kollegialen Beratung* im eigenen klinischen Setting. In einem ersten Schritt werden die Teilnehmenden per Sliderabfrage zur Beschreibung der Ausgangslage befragt. Ziel ist es, die Ausgangslage des Planungsprozesses zu reflektieren und zu dokumentieren. Die Lehrkraft sammelt die Einschätzungen und erhält somit die Möglichkeit, ein Stimmungsbild einzufangen, das sie wiederum an die Teilnehmenden zurücksenden kann.

In einem zweiten Schritt werden die Teilnehmenden aufgefordert, zu mindestens zwei unterschiedlichen Zeitpunkten ein Audiotagebuch aufzuzeichnen. Ziel ist es, den Fortschritt des Planungsprozesses festzuhalten oder potenzielle Herausforderungen frühzeitig benennen und bearbeiten zu können. Dafür nehmen die Teilnehmenden eine Sprachnachricht auf, die sie über die CARO-Students-App an die Lehrkraft senden. Die Lehrkraft stellt alle eingegangenen Nachrichten zusammen und sendet diese zurück an die Teilnehmenden. Neben der Reflexion des eigenen Vorgehens erhalten die Teilnehmenden somit Feedback, wie sich der Planungsprozess der anderen Kursteilnehmer:innen gestaltet. Ebenso erhält die Lehrkraft Feedback, wo die Teilnehmenden im Planungsprozess stehen und welche mögliche Unterstützung sie noch durch die Lehrkraft benötigen.

Heute bitten wir Euch um ein allgemeines Stimmungsbild Eurer Ausgangslage, um das Praxisprojekt Kollegiale Beratung zu planen. Bitte beantwortet uns dafür folgende drei Fragen über die CARO-App bis zum [Datum]. Die Ergebnisse stellen wir Euch allen anschließend zur Verfügung.

Wie vertraut bist Du mit der Methode der Kollegialen Beratung (gar nicht vertraut = 0, sehr vertraut = 7)?



Wie leicht bzw. schwer fällt Dir die Planung des Praxisprojekts Kollegiale Beratung (sehr schwer = 0, sehr leicht = 7)?



Wird aus Deiner Sicht die Planung und Umsetzung des Praxisprojekts Kollegiale Beratung von Deiner Klinik unterstützt? (eher behindert = 0, eher unterstützt = 7)?



Abbildung 2: Sliderabfrage zur Beschreibung der Ausganglage

Liebe Kursteilnehmer*innen, gerne möchten wir von Euch eine Einschätzung erhalten, wie es bei den Vorbereitungen Eures Praxisprojekts läuft und ob Ihr Unterstützung hierbei braucht. Zudem möchten wir Euch die Gelegenheit bieten, Euch gegenseitig auf dem laufenden Stand Eurer Planungen zu halten. Hierfür bitten wir Euch folgende Aufgabe über die CARO-App zu bearbeiten:

Nehmt eine Sprachnachricht von jeweils max. 90 Sekunden auf, die ihr an uns über die CARO-App schickt, spätestens jedoch bis zum 1.April 2022. In dieser Audionachricht beantwortet Ihr folgende Fragen zur Planung Eures Praxisprojekts:

1. Was läuft gut in der Vorbereitung?
2. Was ist herausfordernd in der Vorbereitung?
3. Welche Fragen sind noch offen in der Vorbereitung?

Nach Rücksendung Eurer Audiodateien erstellen wir auf Basis aller Sprachnachrichten eine Gesamtdatei mit allen Feedbacks. So erhaltet Ihr ein aktuelles Stimmungsbild zum Planungsstand aller. Falls Ihr Austauschbedarf zur Planung habt, kontaktiert uns gern.

Über diesen Button könnt Ihr Eure Sprachnachricht hochladen:

Eine Datei zum hochladen auswählen

Abbildung 3: Aufgabe zur Erstellung eines Audiotagebuches

Um die Planung des Praxisprojekts *Kollegiale Beratung* weiter zu spezifizieren, entwickeln die Teilnehmenden angeleitet durch die Lehrkraft eine Checkliste. Für die Vorbereitung der Checkliste führt die Lehrkraft zunächst eine digitale Metaplankartenabfrage mit CARO durch. Die Antworten werden anschließend miteinander abgeglichen und als Gesamtcheckliste allen Teilnehmenden zur Unterstützung ihres Planungsprozesses zur Verfügung gestellt. So können die Teilnehmenden überprüfen, was sie noch für die Umsetzung des Praxisprojekts brauchen.

Wir möchten Euch die Planung des Praxisprojekts durch eine gemeinsam entworfene Checkliste erleichtern! Bitte erstelle dafür nun eine Checkliste ("An was muss ich noch denken?") für die Planung und Durchführung der Kollegialen Beratung. Du kannst maximal fünf Stichpunkte aufschreiben. Deine Antworten sammeln wir anschließend, gleichen diese mit den anderen Teilnehmer*innen ab und stellen sie allen im Kurs zur Verfügung.

Meine Stichpunkte für die Checkliste:

+

Abbildung 4: Aufgabe zur Erstellung einer Checkliste

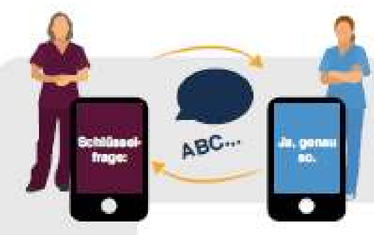
Im letzten Schritt erfolgten schließlich eine Reflexion und Dokumentation der Praxiserprobung. Die hier vorgestellten Aufgaben wurden gemeinsam mit einer Lehrkraft aus der Onkologischen Fachweiterbildung entwickelt und werden aktuell mit einem Kurs erprobt. Im Rahmen der Erprobung sollen die Aufgaben dahingehend evaluiert werden, ob sie für die Teilnehmenden sowie die Lehrkraft eine Unterstützung boten und ob der zeitliche Mehraufwand leistbar war.

5.3 Kollegiale Beratung für die Kitteltasche: Modifikation des Beratungsverfahrens für den Einsatz im Arbeitsalltag

Die Auswertungen im Rahmen unserer verschiedenen Gestaltungs- und Überprüfungszyklen haben verdeutlicht, dass die *Kollegiale Beratung* von den Teilnehmenden auf der einen Seite als sinnvoll beurteilt wird. Auf der anderen Seite wird die Integration in den Arbeitsalltag als schwierig erachtet. Die Teilnehmenden benennen Hürden, um die *Kollegiale Beratung* auf der eigenen Station als fest etabliertes, regelmäßig umzusetzendes Format zu installieren. Diese genannten Hürden liefern unseres Erachtens Gründe, um die *Kollegiale Beratung* für die Onkologische Pflege zu adaptieren, sodass die Methode flexibler umgesetzt, der Mehrwert aber dennoch erhalten bleiben kann. Modifikationen sind hinsichtlich der Anpassung einzelner Phasen der *Kollegialen Beratung* sowie einer asynchronen Gestaltung sinnvoll. Zur Umsetzung bietet das CARO-Gruppentool zahlreiche Anknüpfungspunkte.









oder







Abbildung 5: Digital unterstütztes kollegiales Feedbacksystem (Grafik: Imke Meyer)

Für das kollegiale Feedbacksystem wird die Phase des Castings aus dem Konzept gestrichen. Es handelt sich dabei um den Abschnitt in der *Kollegialen Beratung*, in dem die Fallauswahl unter den Beteiligten in der Gruppe entschieden wird („Wer darf heute einen Fall einbringen?“). Unsere Auswertungen haben gezeigt, dass es für die (Fach-)Pflegekräfte jederzeit möglich sein sollte, einen Fall z. B. per Audiodatei einzusprechen und an die Community zu senden. So könnten Pflegekräfte auch im laufenden klinischen Arbeitsalltag bspw. per Audiodatei ihren Fall über das Smartphone einsprechen und an die Community senden. Dabei sollten allerdings vorab definierte Kriterien für das Einbringen eines Falles erstellt werden. So wird vermieden, dass das kollegiale Feedbacksystem lediglich zum „Abladeort“ für alltägliche Problemstellungen aus dem Arbeitsalltag degradiert wird. Über das CARO-Gruppentool kann die Falldarstellung bspw. entweder per Audio eingesprochen werden oder aber durch die Verlinkung auf ein kollaboratives Board editiert werden. Allerdings wird es notwendig sein, die Phase der Rückfragen zum Fall didaktisch fundiert zu gestalten, um die Teilnehmenden zu unterstützen, eine ausreichende Kenntnis des Falles zu erlangen, damit sie entsprechend fundierte Beratungen ableiten können.

Die Phase der Beratung kann bspw. über die im Gruppentool integrierte Chatfunktion oder über kollaborativ zu editierende Textdateien umgesetzt werden. Auch die weiterführende Einbindung eines externen kollaborativen Tools ist denkbar. Der/Die Fallgeber:in kann darüber hinaus einen Zeitpunkt bestimmen, zu dem er/sie eine Rückmeldung der Berater:innen wünscht. Somit müssen keine festen Treffen organisiert werden: Alle Beteiligten können zeit- und ortsunabhängig an dem Prozess beteiligt sein. „Aufgrund der asynchronen Kommunikationsform […] können die Gruppenmitglieder zeitversetzt an bestimmten Fällen und Problemlagen arbeiten. Auch wenn Vor-Ort-Treffen ausfallen müssen, kann die Gruppe weiterhin an ihren Themen arbeiten“ (Jordaan/Eckert/Tarnowski 2016, S. 9). Durch die Verfügbarkeit der CARO-Anwendung auf allen Endgeräten (Smartphone, Tablet, PC) ist eine ortsunabhängige Beteiligung möglich.

Durch die angedachten Modifikationen der *Kollegialen Beratung* und die Umsetzung mit der CARO-Students-App wird es notwendig sein, eher von einem kollegialen Feedbacksystem zu sprechen. Die Grundsätze der *Kollegialen Beratung* sowie die einzelnen Inkremente (Rollen, Phasen, Methoden) dienen als Ausgangsbasis für die Konzeption und werden so weit wie möglich integriert. Der Fokus bleibt aber, die Anforderungen der potenziellen User:innen zu adressieren, um einen tatsächlichen Einsatz im Alltag überhaupt zu ermöglichen.

5.4 Handreichungen

Als letzter Baustein des Gesamtkonzeptes werden Handreichungen für Lehrkräfte sowie für Teilnehmende erstellt. Die Handreichung für die Teilnehmenden soll die Umsetzung *Kollegialer Beratung* in der Praxis erleichtern. Hierfür werden unterschiedliche Tutorials, Templates, Checklisten und Tipps für die Unterstützung durch digitale Tools eingebunden. Die Handreichung für die Lehrkräfte soll maßgeblich die einzelnen Bausteine des gesamten Konzeptes erläutern und methodisch Hilfestellungen für die Um-

setzung *Kollegialer Beratung* mit CARO liefern. Beide Handreichungen können ebenso als Unterrichtsmaterial in den Unterricht der Fachweiterbildung eingebunden werden.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Für die Implementation der *Kollegialen Beratung* in die Praxis eröffnet die vorliegende Untersuchung Impulse, das Beratungsverfahren hinsichtlich seiner Organisation und seines Ablaufs anzupassen, sein Digitalisierungspotenzial auszuschöpfen und es didaktisch fundiert für die Onkologische Fachweiterbildung aufzubereiten. CARO ermöglicht hier neben der Unterstützung des Präsenzunterrichts weitere Möglichkeiten, die *Kollegiale Beratung* in der Onkologischen Fachpflege zu verankern. Mittels der verfügbaren Funktionen lassen sich lernortübergreifende Unterrichte und der Austausch der Teilnehmer:innen miteinander initiieren. Somit bietet CARO ein breites Spektrum an Einsatzmöglichkeiten und stellt für Lehrkräfte eine Möglichkeit dar, sowohl das Gesamtpaket der Lernsituation zur *Kollegialen Beratung* für Unterrichtszwecke zu nutzen als auch Inhalte nach dem Baukastenprinzip auszuwählen und für die eigenen Zwecke anzupassen.

Um das Beratungsverfahren nachhaltig in die Onkologische Pflege zu transferieren, muss es auf verschiedenen Ebenen implementiert werden: in der Fachweiterbildung selbst auf Basis didaktisch-fundierter Unterrichtskonzepte, durch den lernortübergreifenden Transfer zwischen Weiterbildungseinrichtungen und klinischem bzw. ambulantem Setting sowie über ggf. zu etablierende Gruppenstrukturen der Teilnehmenden in der Fachweiterbildung.

Zukünftig soll über die Students-App die *Kollegiale Beratung* als adaptiertes Feedbacksystem, abseits von unterrichtlichen Zusammenhängen, in die Praxis getragen und zur Anwendung gebracht werden. Mit der potenziellen Integration in den laufenden Stationsalltag wird auch ein Weg aufgezeigt, wie die *Kollegiale Beratung* neben den bereits existierenden Beratungs- und Besprechungsformaten eine vorhandene Lücke schließen kann, damit Pflegekräfte sich weitere kommunikative und beraterische Kompetenzen aneignen und emotional belastende Situationen ressourcenorientiert reflektieren können.

Darüber hinaus sollte es unterschiedliche Szenarien geben, wie die *Kollegiale Beratung* asynchron und mithilfe digitaler Tools umgesetzt werden kann. Diese Szenarien werden aktuell noch konzipiert. Hierfür sind unterschiedliche Ebenen zu beachten: (a) die Anleitung und Unterstützung durch die Lehrkraft und folglich ebenso die Einbindung in das CARO-Dashboard, (b) die Umsetzung der *Kollegialen Beratung* mit dem Gruppentool in der Students-App, (c) die Verknüpfung der Funktionen der Students-App mit externen digitalen Tools (z. B. kollaborative Boards und datenschutzkonforme Messenger-Dienste) und (d) die Integration in die Präsenzlehre der Fachweiterbildung. Um die *Kollegiale Beratung* nachhaltig in die Praxis zu implementieren, werden feste Gruppen notwendig sein, innerhalb derer die Beratung (ob synchron in Präsenz oder asynchron und mit digitaler Unterstützung) umgesetzt wird. Die Teil-

nehmenden sprachen sich im Rahmen der Gruppendiskussionen dafür aus, dass Gruppen, die bereits in der Fachweiterbildung etabliert werden, mehr Vorteile bieten als das eigene Stationsteam. Die Vorteile für diese Gruppen aus dem Kontext der Fachweiterbildung sollten für eine Disseminationsstrategie aufgegriffen und mit den verantwortlichen Leitungen, bspw. im Rahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft Onkologische Pflege, diskutiert und konzeptionell integriert werden.

Literatur

Arnold, Patricia/Schindler, Wolfgang (2018): Kollegiale Beratung online als Brücke zwischen Studium und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Arnold, Patricia/Griesehop, Hedwig Rosa/Füssenhäuser, Cornelia (Hrsg.): Profilierung Sozialer Arbeit online. Innovative Studienformate und Qualifizierungswege. Wiesbaden, Springer VS, S. 301–321.

Brunner, Alexander/Engelhardt, Emily/Heider, Titz (2011): Foren-Beratung. In: Kühne, Stefan/Hintenberger, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet. 2. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, S. 79–90.

Mustercurriculum Kommunikative Kompetenz in der Fachweiterbildung Onkologische Pflege. In: https://www.seafile.zfn.uni-bremen.de/d/70b0f0c2b84f4d8f89dc/files/?p=%2FMustercurriculum_CAROplusONKO.pdf (Abfrage: 04.04.2022).

Darmann-Finck, Ingrid (2010): Interaktion im Pflegeunterricht. Frankfurt/M., Lang.

Darmann-Finck, Ingrid/Schepers, Claudia (2021): Digital unterstütztes Lernen in der Pflegeaus-, -fort- und -weiterbildung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe. Bielefeld, wbv, S. 119–133.

Darmann-Finck, Ingrid/Schepers, Claudia (2022): Entwicklung eines Mustercurriculums Kommunikative Kompetenz für die Fachweiterbildung Onkologische Pflege. In: Weyland, Ulrike/Reiber, Karin (2022): Professionalisierung der Gesundheitsberufe. Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung (Beiheft 33 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)), Stuttgart, Franz Steiner Verlag, S. 69–92.

Darmann-Finck, Ingrid/Schepers, Claudia/Wolf, Karsten D./Küster, Jan (2021): Digital unterstütztes Lernen in der Pflegeausbildung. Die Care Reflection Online (CARO) – Lernumgebung. In: Wolf, Karsten D./Rummler, Klaus/Bettinger, Patrick/Aßmann, Sandra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 16: Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung. Zürich, tredition, S. 317–345. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.04.30.X

Doll, Axel/Höhne, Anke (2019): Umsetzungsmöglichkeiten und Praxisbeispiele der kollegialen Beratung in der Pflege. In: Kocks, Andreas/Segmüller, Tanja (2019): Kollegiale Beratung im Pflegeteam. Implementieren – Durchführen – Qualität sichern. Wiesbaden, Springer VS, S. 73–95.

Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.) (2014): Design-Based Research (Beiheft 27 der ZBW. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, Franz Steiner.

Gaisser, Andrea (2020): Bedarf und Bedürfnisse von Krebspatienten. In: Gaisser, Andrea/Weg-Remers, Susanne (Hrsg.): Patientenzentrierte Information in der onkologischen Versorgung. Evidenz und mehr. Wiesbaden, Springer VS, S. 3–15.

Gehrmann, Hans-Joachim (2010): Onlineberatung – eine Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: Cleppien, Georg/Lerche, Ulrike (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden, Springer VS, S. 105–115.

Jahnke, Isa (2016): Digital Didactical Designs. Teaching and Learning in CrossActionSpaces. New York, Routledge.

Jordaan, Laura/Eckert, Markus/Tarnowski, Torsten (2016): Kollegiale Beratung als blended-coaching Instrument. In: e-beratungsjournal. Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation 12, H. 1, S. 1–13.

Kaesler, Corinna (2015): Der Einfluss von Konsequenzerwartungen auf die Teilnahmemotivation und Nutzenbewertung von Personalentwicklungsmaßnahmen am Beispiel kollegialer Beratung. In: https://www.hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/4834/file/diss.pdf (Abfrage: 26.04.2022).

Knatz, Birgit (2011): Die webbasierte Mailberatung. In: Kühne, Stefan/Hintenberger, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet. 2. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, S. 59–67.

Kocks, Andreas/Segmüller, Tanja (2019): Kollegiale Beratung im Pflegeteam. Implementieren – Durchführen – Qualität sichern. Wiesbaden, Springer VS.

Kocks, Andreas/Segmüller, Tanja/Zegelin, Angelika (2012): Kollegiale Beratung in der Pflege. Ein praktischer Leitfaden zur Einführung und Implementierung. In: https://www.dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2017/05/LeitfadenBIS1.pdf (Abfrage: 26.04.2022).

Konferenz Onkologischer Kranken- und Kinderkrankenpflege (KOK) (2018): Onkologische Pflege. Schwerpunktheft: Ethik in der onkologischen Pflege, H. 4. München, W. Zuckschwerdt.

Koppel, Ilka (2017): Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung. Eine Design-Based Research-Studie. Wiesbaden, Springer VS.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz Juventa.

Margulies, Anita/Kroner, Thomas/Gaisser, Andrea/Bahmann-Mettler, Iréne (Hrsg.) (2017): Onkologische Krankenpflege. 6. Aufl. Wiesbaden, Springer VS.

Meyer, Imke A. M./Schepers, Claudia (2020): Collaborative learning processes in oncological further education: how to improve communication skills due to the use of CARO interaction system. In: Nägele, Christof/Stalder, Barbara E./Kersh, Natasha (Hrsg.): Trends in vocational education and training research, Vol. III. Proceedings of the European Conference on Educational Research, Vocational Education and Training Network (VETNET), S. 200–208.

https://doi.org/10.5281/10.5281/zenodo.4006995

Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft 33, H. 1, S. 52–69.

Roddewig, Marion (2021): Kollegiale Beratung im Gesundheitswesen. Ein Anleitungsprogramm. Frankfurt/M., Mabuse.

Schildmann, Jan/Härlein, Jürgen (2016): Aufklärung von an Krebs erkrankten Patienten im interprofessionellen Kontext. Ethische und kommunikative Herausforderungen. In: Onkologe 22, H. 9, S. 665–672.

Seyfried, Clemens/Marschke, Britta (2022): Kollegiale Fallberatung für Pädagogen und Pädagoginnen. Neue Wege der Onlineberatung. Bielefeld, transcript.

Spangler, Gerhard (2015): Kollegiale Beratung. Heilsbronner Modell zur kollegialen Beratung. Nürnberg, Mabase.

Stephanow, Valeska/Schepers, Claudia/Darmann-Finck, Ingrid (2021): Auch im Präsenzunterricht digitale Tools nutzen. In: PADUA. Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, Patientenedukation und -bildung 16, H. 5, S. 255–261.

Tietze, Kim-Oliver (2003): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. (1. Aufl. Reinbek, Rowohlt.

Tietze, Kim-Oliver (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden, Springer VS.

Autorinnen



Fuchs, Jella, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt CAROplusONKO, Berufspädagogik für Pflege- und Gesundheitsberufe, B. A. Berufspädagogik für Pflege- und Gesundheitsberufe, Fachpflegekraft für Onkologie und Palliative Care, Lehrbeauftragte der Frankfurt University of Applied Sciences.
jfuchs@uni-bremen.de



Krawietz, Johanna, Dr.in phil, Soziologin, Heilerziehungspflegerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt CAROplusONKO am Institut für Public Health und Pflegeforschung, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Versorgungsforschung, Gerontologische Pflege, Beratung bei Pflegebedürftigkeit.
krawietz@uni-bremen.de



Schepers, Claudia, Prof.in Dr.in phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt CAROplusONKO am Institut für Public Health und Pflegeforschung, seit Juli 2022 Professorin für Erziehungswissenschaft insbesondere Berufspädagogik an der APOLLON Hochschule der Gesundheitswirtschaft, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Pflegebildung, Alphabetisierung und Grundbildung erwachsener Lerner:innen, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung.
claudia.schepers@apollon-hochschule.de



Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 67
2022, 263 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7030-8
E-Book im Open Access

Marcus Eckelt, Thilo J. Ketschau, Johannes Klassen, Jennifer Schauer, Johannes K. Schmees, Christian Steib (Hg.)

Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven

Der Band beleuchtet aktuelle Diskussionen und den Austausch im Themengebiet berufliche Bildung und setzt sich mit den Auswirkungen der Corona-Krise auf die Berufsausbildung auseinander. In den Abschnitten Strukturen, Krisen und Perspektiven befassen sich die Autor:innen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik u.a. mit den politischen Rahmenbedingungen für Ausbildungsgarantie und Gleichberechtigung, mit implementierten Maßnahmen zur Unterstützung der Ausbildungsbetriebe während der Corona-Pandemie und mit Chancen und Herausforderungen künstlicher Intelligenz als Bildungstechnologie.
Der Band ist ein Ergebnis des Arbeitskreises Berufsbildungspolitik (AK BBP), der sich auf der Jahrestagung 2021 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE gegründet hat. Die Beiträge der Arbeitskreismitglieder werden von Expert:innen angrenzender Disziplinen ergänzt.

wbv.de/bai





Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 68
2022, 296 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7180-0
E-Book im Open Access

Karl-Heinz Gerholz, Philipp Schlottmann, Peter Slepcevic-Zach,
Michaela Stock (Hg.)

Digital Literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung

Didaktik, Empirie und Innovation

Kompetenzanforderungen in kaufmännischen Ausbildungen verändern sich durch die Digitalisierung von Wirtschaftsprozessen und Geschäftsmodellen. Für die erfolgreiche Vermittlung dieser digitalen Kompetenzen muss die Lehrkräftebildung für berufsbildende Schulen angepasst werden. Dazu diskutieren die Beiträge des Sammelbandes die digitale Literalität der Lehrkräfte aus theoretisch-empirischer und erfahrungspraktischer Perspektive. Themen sind der Aufbau von digitaler Kompetenz sowie Orientierungswissen über digital strukturierte Wertschöpfungsprozesse bei Berufsschullehrkräften. Die Beiträge zur Digital Literacy sind unter vier Aspekten zusammengefasst: domänenspezifische Konzepte, didaktische Innovationen, empirische Ergebnisse über Studierende und Lehrkräfte sowie digitale Literalität in Bildungsentwicklungsprozessen. Das Thema digitale Literalität hat disziplinübergreifend eine hohe Relevanz für alle, die sich wissenschaftlich und praktisch mit der Lehrkräftebildung beschäftigen.

wbv.de/bai





Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 72
2022, 128 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7282-1
E-Book im Open Access

Christian Michaelis, Robin Busse, Susan Seeber, Marcus Eckelt

Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland

Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen

Ziel der Analyse ist es, Muster in nachschulischen Bildungswegen zu identifizieren sowie Problemlagen und Herausforderungen bei der Gestaltung und Steuerung nachschulischer Bildungswege herauszuarbeiten. Während in der bisherigen Forschung der Fokus punktuell auf Übergängen in eine Ausbildung oder ein Studium liegt, basiert diese Studie auf Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), die seit 2010 erhoben werden. Der Datensatz zeichnet sich durch eine hohe Repräsentativität aus, so dass ein umfassendes Abbild nachschulischer Bildungswege innerhalb von vier Jahren seit Abgang aus der allgemeinbildenden Schule gezeichnet werden kann. Die Ergebnisse zeigen heterogene Verläufe, bei der die Mehrheit der Schulabgänger:innen von den ‚Idealwegen' abweicht und auf unterschiedlichsten Wegen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gelangt. Aufgrund der herausgearbeiteten differenzierten sozialstrukturellen Unterschiede zwischen unterschiedlich erfolgreichen Gruppen werden bildungspolitische Handlungs- sowie auch Forschungsbedarfe diskutiert.

wbv.de/bai





Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen, 70
2023, 264 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7049-0
E-Book im Open Access

Markus Gitter

Förderung digitaler Kompetenzen in der beruflichen Lehramtsausbildung

Eine Design-Based Research Studie an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Aus der mangelnden digitalen Kompetenz von (Berufsschul)Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und Schüler:innen ergibt sich ein „digitaler Teufelskreis".
Der Autor entwickelt, erprobt und evaluiert in seiner Dissertation aus einem Design-Based Research Ansatz ein Konzept für ein Onlineseminar innerhalb der beruflichen Lehramtsausbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Zentraler Baustein des Seminars ist die Eigenproduktion von Erklärvideos, die digitale Kompetenzen niedrigschwellig fördert und zur Sensibilisierung für das Thema Digitalisierung im Handlungsfeld Schule beiträgt.
Aus den Ergebnissen der praxisbezogenen Studie im Kontext des Studienstandorts Gießen leitet der Autor allgemeine Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen für die digitalisierungsbezogene Professionalisierung angehender Berufsschullehrkräfte ab.

wbv.de/bai





2022, 301 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6978-4
E-Book im Open Access

Peter Schlögl, Georg Tafner, Annette Ostendorf,
Julia Bock-Schappelwein, Franz Gramlinger (Hg.)

Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation

Beiträge zur 7. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)

Der Tagungsband ist das Ergebnis der 7. Berufsbildungsforschungskonferenz „Wie wollen wir arbeiten?". Im Zentrum steht die Frage, ob das gegenwärtige berufliche Lernenden Anforderungen des digitalisierten Arbeitsalltags gerecht wird. Bislang war die Weitergabe beruflichen Wissens und Könnens vor allem geprägt durch kulturelle Muster: Traditionen und soziale Aushandlungsprozesse besitzen eine besondere integrative Wirkung und begünstigen den sozialen Aufstieg. Berufliche Bildung soll sozialen Halt bieten und gleichzeitig erforderliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln. Diese Doppelrolle wird multiperspektivisch in vier Teilen betrachtet unter den Aspekten digitale Transformation, Akteur:innen der beruflichen Bildung, moderne Didaktik und faire soziale Transformation.

wbv.de/bwp



Der Sammelband erweitert die bisherigen Diskurse zur Modernisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe aus Sicht der Berufsbildungswissenschaft und der berufspädagogischen Praxis.

Die Beiträge geben Impulse für die Gestaltung struktureller, fachlicher und didaktischer Herausforderungen, unterbreiten Gestaltungsvorschläge für berufliche Ausbildung und akademische Lehre und benennen Forschungs- und Entwicklungsdesiderate. Neben theoretischen Fundierungen zeigen Umsetzungsbeispiele aus den Bereichen Gesundheit, Pflege, Soziale Arbeit und Hauswirtschaft, wie der Transformationsprozess gelingen kann und bereichern so die gegenwärtige sozial- und berufsbildungswissenschaftliche Fachdebatte.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Karlsruher Institut für Technologie).

Die Herausgebenden des vorliegenden Bandes sind:

Prof.in, Dr.in Marianne Friese – Professur Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen mit den Forschungsschwerpunkten: Care Work/ Personenbezogene Dienstleitungsberufe, Berufliche Bildung/Berufliche Orientierung, Lehramtsausbildung, Gender, Soziale Ungleichheit

Prof.in, Dr.in Rita Braches-Chyrek – Professur für Sozialpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg mit den Forschungsschwerpunkten: Geschichte, Theorien und Methoden Sozialer Arbeit, Kindheits-, Geschlechter- und Generationenforschung



ISBN: 978-3-7639-7261-6

wbv.de/bai

wbv Publikation